







2,2 III

Mo 33

Walter Probst

~~gelöscht~~  
1947

UB Braunschweig

84



2223-695-9

Testamentarisches Vermächtnis  
des Schulrats Peter Probst  
an die Volksschule Maschstraße  
September 1958

Walter Probst

TII a

~~gelöscht~~



# Der Bücherschatz des Lehrers

**Testamentarisches Vermächtnis  
des Schulrats Walter Probst  
an die Volksschule Maschstraße  
September 1958**

Walter Probst  
gelöscht



# Der Bücherschatz des Lehrers

---

Herausgegeben von  
Adolf Rude

## Geschichte der Pädagogik

Von Dr. Willy Moog

Teil 3:

Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart



---

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck-Harz u. Leipzig

# Geschichte der Pädagogik

Von

**Dr. Willy Moog**

ord. Professor für Philosophie und Pädagogik  
an der Technischen Hochschule in Braunschweig

## 3. Band:

Die Pädagogik der Neuzeit  
vom. 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart



1 9 3 3

---

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck/Harz und Leipzig

14.12.60 ab 10%

100.31/8.33



Alle Rechte vorbehalten  
Copyright 1983 by A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck/Harz



## Vorwort

Erheblich später, als ich bei Erscheinen des zweiten Bandes meiner „Geschichte der Pädagogik“ erwartete, kann dieser dritte Band zur Veröffentlichung gelangen, da mich die Ausarbeitung doch noch mehrere Jahre in Anspruch nahm. Auf Grund eingehender eigener Quellenuntersuchungen kann ich nun eine völlig neue Darstellung der Geschichte der Pädagogik vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart liefern, die den wissenschaftlichen Forderungen vom Standpunkt der Gegenwartspädagogik aus gerecht zu werden sucht. Ich konnte mancherlei neues Material verwerten, das in den üblichen Lehrbüchern der Geschichte der Pädagogik nicht oder nur unvollständig benutzt ist. Es hat sich mir bei meinen Studien immer wieder gezeigt, wie notwendig es für die Geschichte der Pädagogik ist, ein sachliches Verständnis der pädagogischen Lehren in der Vergangenheit aus den Werken selbst zu schaffen, wie sehr man sich vor oberflächlichen oder einseitigen Deutungen, die aus mangelhafter Kenntnis der Sache entspringen, hüten muß. Eine Ideengeschichte oder Problemgeschichte, die nicht auf genügend festem, sachlich-wissenschaftlichem Fundament aufgebaut ist, führt nur zu leicht in die Irre, und wenn man richtige Entwicklungslinien von der Vergangenheit zur Gegenwart ziehen will, so ist dazu erforderlich, daß man eine ausreichende sachliche Kenntnis vom Vergangenen besitzt. In der Geschichte der Pädagogik hat man in dieser Hinsicht manche Fehler begangen. Wie ich schon im Vorwort zum zweiten Band dieses Werkes gesagt habe, kommt es mir darauf an, „eine objektive wissenschaftliche Darstellung zu bieten, die aus den Quellen geschöpft ist, die auf Grund der Werke der betreffenden Pädagogen selbst den Sinn ihrer Lehren zu kennzeichnen und in historische Zusammenhänge einzuordnen sucht“.

Es ist ja heute zu hoffen, daß wieder eine rechte historische Besinnung auch auf pädagogischem Gebiet einsetzt, daß die Werte der Vergangenheit in ihrer Bedeutung erkannt und mit der Gegenwart verbunden werden. Solche historische Besinnung ist nötig zur Reinigung und Läuterung der Ideen der Gegenwart, und sie muß mithelfen, von der Gegenwart aus den Aufbau der Zukunft zu ermöglichen.

Braunschweig, im April 1933.

Willy Moog.



# Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort . . . . .	V	V
Allgemeine Literatur zur Geschichte der neueren Pädagogik . . . . .	1	1

## I. Von Leibniz bis zu Pestalozzi

### Kap. 1

#### Rationalismus und Pietismus

§ 1: Leibniz' Bedeutung für die Pädagogik . . . . .	4	4
§ 2: Christian Thomas und die Universität Halle . . . . .	14	14
§ 3: Der Pietismus bei A. H. Francke und Zinzendorf . . . . .	17	17

### Kap. 2

#### Reformbestrebungen im Geist der Aufklärung in Deutschland

§ 4: Philosophische Strömungen des 18. Jahrhunderts . . . . .	28	28
§ 5: Die Neuordnung des preußischen Volksschulwesens . . . . .	32	32
§ 6: Die Realschule als neuer Schultypus . . . . .	35	35

### Kap. 3

#### Pädagogische Bewegungen in Frankreich

§ 7: Sensualismus und Materialismus . . . . .	39	39
§ 8: Jean Jacques Rousseau . . . . .	46	46
§ 9: Das Problem der staatlichen Erziehung . . . . .	78	78

### Kap. 4

#### Der Philanthropismus

§ 10: Das Bildungsideal des Philanthropismus . . . . .	84	84
§ 11: Johann Bernhard Basedow . . . . .	85	85
§ 12: Andere Vertreter des Philanthropismus . . . . .	106	106

### Kap. 5

#### Schulreformen in der Aufklärungszeit

§ 13: Das preußische Schulwesen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts . . . . .	125	125
§ 14: Schulreformen in katholischen Ländern . . . . .	136	136

### Kap. 6

#### Der Neuhumanismus

§ 15: Die neue Wertung des klassischen Altertums . . . . .	143	143
§ 16: Die neuhumanistischen Philologen und Altertumsforscher . . . . .	145	145

### Kap. 7

#### Die deutschklassische Literaturepoche

§ 17: Klopstock und Lessing . . . . .	158	158
§ 18: Wieland . . . . .	166	166
§ 19: Hamann, Herder, Justus Möser . . . . .	174	174
§ 20: Goethe . . . . .	194	194
§ 21: Schiller . . . . .	209	209

### Kap. 8

#### Der philosophische Kritizismus und der pädagogische Idealismus

§ 22: Immanuel Kant . . . . .	216	216
§ 23: Pestalozzi . . . . .	229	229

## II. Von der Romantik bis zu Nietzsche

### Kap. 9

#### Die Romantik am Beginn des 19. Jahrhunderts

§ 24: Jean Paul . . . . .	269	269
§ 25: Tieck, Novalis, Friedrich Schlegel, Hölderlin . . . . .	279	279
§ 26: Schleiermacher . . . . .	285	285



## Kap. 10

## Probleme der Nationalbildung und pädagogische Reformen am Beginn des 19. Jahrhunderts

27: Arndt und Jahn . . . . .	300
28: Die Reformen in Preußen und W. von Humboldt . . . . .	304
29: Reformen in Bayern und Österreich . . . . .	312

## Kap. 11

## Der nachkantische Idealismus

30: Fichte . . . . .	317
31: Schelling . . . . .	326
32: Hegel . . . . .	328

## Kap. 12

## Der nachkantische Realismus

33: Herbart . . . . .	336
34: Die Herbartsche Schule . . . . .	355
35: Beneke . . . . .	361

## Kap. 13

## Friedrich Fröbel und die sozialen Erziehungsprobleme

36: Friedrich Fröbel . . . . .	377
37: Soziale Erziehungsprobleme im 19. Jahrhundert . . . . .	398

## Kap. 14

## Schulorganisationsfragen im 19. Jahrhundert

38: Die Volksschule . . . . .	397
39: Die höhere Schule und die Hochschule . . . . .	408

## Kap. 15

## Weltanschauungs- und Kulturprobleme in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

40: Der Positivismus . . . . .	419
41: Schopenhauer . . . . .	422
42: Nietzsche . . . . .	426

## III. Probleme der Pädagogik im 20. Jahrhundert

## Kap. 16

## Die pädagogische Reformbewegung bis zum Ende des Weltkriegs

43: Die Krisis der Pädagogik um die Jahrhundertwende . . . . .	435
44: Neue Wege in Theorie und Praxis (Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Persönlichkeitspädagogik) . . . . .	440
45: Die Jugendbewegung . . . . .	458
46: Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden . . . . .	461
47: Die Arbeitsschule . . . . .	468
48: Ethische und staatsbürgerliche Erziehung . . . . .	480
49: Die Einheitschule . . . . .	485
50: Fragen der öffentlichen Schulorganisation . . . . .	489
51: Probleme der wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik . . . . .	495
52: Schulfragen im Weltkrieg . . . . .	502

## Kap. 17

## Pädagogische Probleme in Theorie und Praxis nach dem Weltkrieg

53: Fragen der öffentlichen Schulorganisation nach dem Weltkrieg . . . . .	505
54: Schulreformbestrebungen nach dem Weltkrieg . . . . .	518
55: Die theoretische Grundlegung der Pädagogik . . . . .	522

## *Allgemeine Literatur zur Geschichte der neueren Pädagogik*

**I. Nachschlagewerke:** *K. A. Schmid*, „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“. Gotha 1859—1876. 11 Bde. 2. Aufl., von *W. Schrader* fortgesetzt 1876—1887. 10 Bde. — *W. Rein*, „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Langensalza 1895—1899. 7 Bde. 2. Aufl. 1903—1911. 10 Bde. — *E. M. Roloff*, „Lexikon der Pädagogik“. Freiburg 1913—1917. 5 Bde. — „Handwörterbuch des Volksschulwesens“, hrsgg. von *E. Clausnitzer* u. a. Leipzig und Berlin 1920. — *R. Borch*, „Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik“. Freiburg i. Br. 1920. — „Pädagogisches Lexikon“, hrsgg. von *H. Schwartz*. 4 Bde. Bielefeld 1928—1931. — „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“, hrsgg. von *J. Spieler*. 2 Bde. Freiburg i. Br. 1930—1932.

**II. Sammlungen von Quellenwerken und Ausgaben:** Vgl. die ausführlichen Angaben im 2. Band dieser Geschichte der Pädagogik.

Quellenmaterial auch für die hier behandelte Epoche geben die von *Karl Kehrbach* begründeten, seit 1886 erscheinenden „*Monumenta Germaniae Paedagogica*“ (bis jetzt 58 Bde.). Ergänzungen bieten die „*Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*“ und die „*Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*“.

Von Sammlungen von Ausgaben kommen auch für die hier behandelte Epoche in Betracht: „*Bibliothek pädagogischer Klassiker*“, hrsgg. von *Friedr. Mann*. Langensalza 1869 ff., *H. Beyer & Söhne*. „*Pädagogische Klassiker*“, hrsgg. von *G. A. Lindner*. Wien 1877 ff., *A. Pichlers Wwe*. „*Pädagogische Bibliothek*“, hrsgg. von *K. Richter*. Leipzig 1870 ff., *Siegismund & Volkening*. *Greßlers „Klassiker der Pädagogik“*, begründet von *G. Fröhlich*, hrsgg. von *Hans Zimmer*. Langensalza 1887 ff. *Neudrucke pädagogischer Schriften*“, hrsgg. von *Albert Richter*. Leipzig 1890 ff., *Brandstetter*. „*Bibliothek der katholischen Pädagogik*“, hrsgg. von *Franz Xaver Kunz*. Freiburg i. Br. 1888 ff., *Herder*. „*Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit*“, früher hrsgg. von *J. Gansen*, *A. Keller* und *Bernh. Schulz*, neu hrsgg. von *Fr. Cramer*. Paderborn 1888 ff. „*Schroedels pädagogische Klassiker*“, begründet von *E. Friedrich* und *H. Gehrig*. 29 Bände. Verlag von *H. Schroedel*, Halle.

**III. Geschichten der Pädagogik:** Von großen Gesamtdarstellungen kommen auch für diese Epoche in Betracht: *Karl Schmidt*, „*Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt*“. Cöthen 1860—1862. 4 Bde. 4. Aufl. 1890 ff. von *Dittes* und *Hannak*. (Für Mittelalter und neuere Zeit Bd. 2—4.) *K. A. Schmid*, „*Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*“. Bearb. von *Georg Schmid*. Stuttgart 1884—1902. 5 Bde. in 10 Abteilungen. (Für Mittelalter und neuere Zeit Bd. 2—5.)

*Moog*, *Geschichte der Pädagogik III*

Speziell die Neuzeit behandeln von großen wissenschaftlichen Darstellungen: *Karl von Raumer*, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit“. Stuttgart 1843—1854. 4 Bde. Bd. I in 7. Aufl. Gütersloh 1902, II.—IV. in 6. Aufl. 1897—98, dazu ein V. Teil von G. Lothholz 1897. *Friedrich Paulsen*, „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart“. 3. Aufl. hrsgg. von R. Lehmann. 2 Bde. Leipzig 1919 und 1921. *Hermann Leser*, „Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit“. I. Bd.: „Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung.“ München und Berlin 1925. II. Bd.: „Die deutsch-klassische Bildungs-idee.“ München und Berlin 1928.

Als wissenschaftlich orientierte Handbücher sind besonders zu nennen: *Theobald Ziegler*, „Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen“ (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, I. Bd., 1. Abt.). 5. Aufl., durchges. und ergänzt von A. Nebe. München 1923 (behandelt Mittelalter und Neuzeit). *Paul Barth*, „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“. 5. und 6. Aufl. Leipzig 1925. Gute Charakterisierung typischer Entwicklungsformen bietet *Otto Willmann*, „Didaktik als Bildungslehre“. I. Bd.: „Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens.“ 4. Aufl. Braunschweig 1909. Eine Gesamtcharakteristik der „Bildungssysteme der Kulturvölker“ versucht *Ernst Krieck*. Leipzig 1927. Die weltanschaulichen Grundlagen der großen Pädagogen hebt hervor *Kurt Kessler*, „Das Lebenswerk der großen Pädagogen“. 3. Aufl. Leipzig 1925. Einzelne Persönlichkeiten (Luther, Comenius, Rousseau, Goethe, Hölderlin) werden in Aufsätzen kurz charakterisiert bei *Eduard Spranger*, „Kultur und Erziehung“. 3. Aufl. Leipzig 1925. *Hedwig Stoeckert*, Der Wandel der Bildungs-idee von Plato bis in die neuzeitliche Schulreform. Leipzig 1928. *S. Behn*, Allgem. Geschichte der Pädagogik. 2 Tle. Paderborn 1928 u. 29.

Kompendienartige Darstellungen: *A. Stöckl*, „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“. Mainz 1876 (katholisch). *Herm. Schiller*, „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“. Leipzig 1887. 4. Aufl. 1904 (für höheres Schulwesen). *H. Scherer*, „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens“. 2 Bde. Leipzig 1897—1907. *L. Kellner*, „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, mit vorwiegender Rücksicht auf das Volksschulwesen“. 3. Aufl. Essen 1880. 3 Bde. (katholisch).

Von kurzgefaßten Leitfäden und Abrissen seien genannt: *Wendelin Toischer*, „Geschichte der Pädagogik“ (Sammlung Kösel Nr. 13). Kempten und München 1911 (katholisch). *Fr. Paulsen*, „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“. 6. Aufl. von Flitner. Leipzig 1928. (Aus Natur und Geisteswelt.) *Herm. Weimer*, „Geschichte der Pädagogik“. Berlin 1902. 6. Aufl. 1928 (Sammlung Göschen). *Cornelius Krieg*, „Lehrbuch der Pädagogik“. I. Teil: „Geschichte der Pädagogik.“ 5. Aufl. von G. Grunwald. Paderborn 1923 (katholisch). *R. Wickert*, „Geschichte der Pädagogik“. 4. Aufl. (Sammlung von Lehrbüchern für den Pädagogikunterricht, hrsgg. von Stöbner. Bd. VI.) Leipzig 1929. *Jos. Göttler*, „Geschichte der Pädagogik in Grundlinien für Vorlesungen“. 2. Aufl. Berlin 1923. *August Messer*, „Geschichte der Pädagogik“ (in „Jedermanns Bücherei“).



3 Bändchen. 2. Aufl. Breslau 1931 bzw. 1930 (das 2. und 3. Bändchen behandeln die Neuzeit). *Richard Müller-Freienfels*, Bd. 2: Bildungs- und Erziehungsgeschichte vom Mittelalter bis zum Ausgang der Aufklärung. Leipzig 1932. Bd. 3: Bis zur Gegenwart. In Vorbereitung. Leipzig. *Oskar Vogelsberger*, „Geschichte der neueren Pädagogik in Leitlinien“. Nürnberg 1926. *R. Piffel*, *A. Weiss*, *A. Herget*, „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“. Wien 1927. *Georg Burckhardt*, Geschichte des Kultur- und Bildungsproblems. Leipzig 1922.

Für das Volksschulwesen sind noch heranzuziehen die größeren Spezialuntersuchungen: *H. Heppe*, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens“. 5 Bde. Gotha 1858—1860 (von der Reformationszeit an). *Konrad Fischer*, „Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes“. 2 Bde. Hannover 1892. 2. Aufl. 1898. *C. Kehr* (mit verschiedenen Mitarbeitern), „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“. 2. Aufl. Gotha 1889 bis 1893. 6 Bde. *Keller*, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin 1873. *H. Lewin*, Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule. Leipzig 1910. *Karl Müller*, Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. 5./6. Aufl. Osterwieck/Harz 1914. Mit Nachtragsband: Die Preußische Volksschule im Volksstaate. 1930. Ebenda. *Clausnitzer-Rosin*, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. 2 Tle. Berlin 1912.

# I. Von Leibniz bis zu Pestalozzi

## Kapitel 1

### *Rationalismus und Pietismus*

Philosophische Literatur siehe in *Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie* III. Teil (12. Aufl. von M. Frischeisen-Köhler u. W. Moog). Berlin 1924.

Allgemeines über die pädagogischen Richtungen bei *Fr. Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II. 3. Aufl. Berlin 1919/21, W. de Gruyter. *A. Heubaum*, Geschichte des deutschen Bildungswesen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts, Bd. I. Berlin 1905. *H. Leser*, Das pädagogische Problem, Bd. I. 1925.

## § 1

### *Leibniz' Bedeutung für die Pädagogik*

Zur Literatur über Leibniz vgl. *Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie* III (12. Aufl. v. Frischeisen-Köhler u. Moog). Über Leibniz' Pädagogik handeln besonders:

*E. Pfeiderer*, G. W. Leibniz als Patriot, Staatsmann und Bildungsträger. Leipzig 1870. *L. Hülsen*, Leibniz als Pädagoge. Progr. Charlottenburg 1874. *G. Le Viseur*, Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik. Progr. Berlin 1882. *A. Kröger*, Leibniz als Pädagoge. Diss. Erlangen 1899 (auch Neue Jahrbücher f. Pädagogik. 3. Jhrg. 1900). *J. Vernay*, Essai sur la pédagogie de Leibniz. Heidelberg 1914. — *Fr. B. Květ*, Leibniz und Comenius. Prag 1857 (Abh. d. böhm. Ges. d. Wiss. 5. Folge, 10. Bd. 1859). *J. Kvačala*, Neue Leibnizsche Fragmente über die Erziehung eines Prinzen (Ztschr. f. Gesch. d. Erziehung u. d. Unterrichts. Bd. 4, 1914, S. 97 ff.). *D. Mahnke*, Ein unbekanntes Selbstzeugnis Leibnizens aus seiner Erzieher-tätigkeit. Ztschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. Bd. 20, 1931, S. 259 ff. Über die Berliner Akademie der Wissenschaften: *A. Harnack*, Geschichte der Preuß. Akademie der Wissenschaften. I. Bd. Berlin 1900.

Im 17. Jahrhundert hatten Ratke und Comenius ein universalistisches Bildungsideal entworfen und weitgreifende didaktische Reformen durchzuführen gesucht. Aber dies neue Bildungsideal blieb ein Ideal, das den Widerständen der Wirklichkeit gegenüber sich nicht durchzusetzen vermochte. Das Problem der Konsolidierung der Staatsmacht ließ pädagogische Fragen in den Hintergrund treten. Im Zeitalter des Absolutismus und des Barocks gewann das weltlich-höfische Bildungsideal des galant homme eine maßgebende Bedeutung. Moderne französische Kultur wurde wesentliches Element der Bildung. Damit wurde das universalistische Bildungsideal von Ratke und Comenius durch die Forderungen einer weltmännischen Standeserziehung ver-

drängt. Und doch — gegen Ende des 17. Jahrhunderts eröffneten sich wieder neue Perspektiven. Das Suchen des 17. Jahrhunderts nach neuer Methodik und Systematik auf den verschiedensten Gebieten kommt am stärksten zum Ausdruck in dem deutschen Philosophen Leibniz. In seinem Universalismus vereinigen sich die geistigen Tendenzen des Jahrhunderts. Aber Leibniz ist nicht nur der Vollender dieses Jahrhunderts, er ist auch der Wegweiser des neuen Jahrhunderts. Er schließt in souveräner Haltung das Zeitalter des Barocks ab, und er eröffnet zugleich das Zeitalter der Aufklärung. In seinem Streben nach Allseitigkeit erfaßt er das Universum in seiner Unendlichkeit, aber auch den Wert des Individuellen mit seiner Mannigfaltigkeit. Wenn im 18. Jahrhundert der Mensch und das Individuum in den Vordergrund treten, so weist auch Leibniz schon in diese Richtung. Den Systematikern des 17. Jahrhunderts war eine gewisse Starrheit, ein Hang zum Dogmatismus eigen, wie das z. B. bei Spinoza hervortritt. Bei Leibniz findet sich nicht mehr ein starres Einheitsprinzip, er sucht gerade die Einheit größtmöglicher Mannigfaltigkeit, die ins unendliche differenzierte Einheit zu erfassen, er löst das Substantielle ins Dynamische auf, das System wird ihm nicht ein äußerlich geschlossenes, sondern ein offenes System.

Daß Leibniz bei seiner ungeheuren Universalität auch starke pädagogische Interessen gehabt hat, ist nicht zu bezweifeln. Er, der in den verschiedensten Wissenschaften sich rege betätigt hat, war auf den vielen Wissensgebieten nicht nur Forscher, sondern auch Anreger, Lehrer der ihm Nachfolgenden, es lag ihm nicht so sehr daran, abgeschlossene, feste Resultate zu liefern als in methodisch-pädagogischer Weise neue Wege zu eröffnen, zur Weiterarbeit anzureizen. Allerdings nicht Fragen der Schulreform und der Kindererziehung stehen bei ihm im Vordergrund. Was Leibniz bewegt, das sind die großen Probleme der Wissenschaft, der Kultur, des Lebens und die damit verbundenen Probleme der Bildung, und erst wenn man das Pädagogische in einem universalen Sinn auffaßt, erkennt man Leibniz' Bedeutung als Pädagoge richtig. Es ist charakteristisch, daß jetzt Fragen nationaler und internationaler wissenschaftlicher Bildung, Fragen der Organisation wissenschaftlicher Arbeit und des Aufbaus wissenschaftlicher Institute hervortreten, daß die ganze Stellung des Menschen zu den geistigen und kulturellen Lebensgebieten eine neue Beleuchtung erfährt. Es handelt sich nicht mehr bloß um die Sphäre des Unterrichts und der Erziehung im speziellen Sinn, sondern Wissenschaft und Kultur erhalten selbst einen immanenten pädagogischen Zug, innere Verbindungen werden geschaffen von Theorie und praktischer Anwendung. Die Kulturprobleme werden zu Bildungsproblemen — das liegt im Sinn des Zeitalters der Aufklärung.

Man darf also, wenn man Leibniz' pädagogische Bedeutung begreifen will, nicht einzelne Äußerungen über Unterrichtsfragen heraussuchen, sondern man muß von seinen Verdiensten um die Neugestaltung des

wissenschaftlichen und kulturellen Lebens ausgehen. Von da aus gesehen ist es pädagogisch bedeutungsvoll, wie Leibniz den Wert des Universalen und zugleich den des Individuellen betont, wie er den Geisteswissenschaften neben den Naturwissenschaften eine Stelle sichert, wie er unerschöpflich viel Pläne zum Ausbau der verschiedensten Wissenschaften entwirft, wie er nach einer allgemeinen Wissenschaftslehre sucht. Es bekundet sich nicht etwa ein bloß enzyklopädisches Interesse, wenn Leibniz mit einem tiefdringenden Eifer sich zeitlebens mit Plänen zu einer *scientia universalis* beschäftigt, die Prinzipien und Methoden aller Wissenschaften entwickelt, und wenn er dazu eine *Characteristica universalis*, eine allgemeine Zeichenlehre zu schaffen sucht. Die Fragen nach dem rationalen Aufbau der Wissenschaften, nach ihrer Systematik und Methodik gehen über in Fragen nach dem Bildungswert der Wissenschaften, nach ihrer Lehrbarkeit und Erlernbarkeit, die Wissenschaft will einwirken auf das Leben und die Kultur. Beachtet man, welche mannigfachen, oft verborgenen Wirkungen Leibniz mit seinen Gedanken auf das 18. Jahrhundert ausgeübt hat, auch wenn diese Wirkungen keineswegs den eigentlichen Intentionen von Leibniz voll entsprachen, so erkennt man, wie stark die der Leibnizschen Philosophie immanenten pädagogischen Tendenzen sind.

Es ist aus Leibniz' Wesensart verständlich, daß er nicht etwa eine Lehrtätigkeit als Professor auszuüben gesucht hat, es lag ihm nicht, sich auf theoretische Forschung und Unterweisung zu beschränken, seine Pläne gingen ins Weite, wollten ins praktische kulturelle Leben eingreifen. Immer wieder vereinigen sich bei ihm theoretische und praktische Tendenzen. Und oft zeigt sich dabei auch eine pädagogische Haltung, wenn das Pädagogische auch nicht direkt hervorgehoben wird. Aber auch eigentliche pädagogische Fragen beschäftigen den Denker. Schon in seiner Jugendschrift „*Nova methodus discendae docendaeque iurisprudentiae*“ (Frankfurt 1668) macht er pädagogische Reformvorschläge, und zwar nicht nur für das juristische Studium, sondern für das Bildungswesen überhaupt. Nicht ein religiöses Bildungsideal und auch nicht das Bildungsideal des *galant homme* schwebt Leibniz vor, sondern ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Bildungsideal, das aber vor allem auch Bedeutung für das praktische Leben haben soll, ein modernes universalistisches Bildungsideal. Eine neue wissenschaftliche Bildung wird gefordert, die nicht mehr bloß humanistischen Charakter hat, bei der vielmehr die modernen Sprachen und besonders die Realien eine wesentliche Rolle spielen. Wenn Leibniz dabei einen Unterrichtsplan aufstellt, der von Stoff überfüllt ist, so gibt er damit natürlich nur Maximalforderungen, von denen in der Wirklichkeit Abstriche zu machen wären. Die *Nova methodus* unterscheidet bei dem Erziehungs- und Unterrichtsplan verschiedene Perioden der Entwicklung ähnlich wie Comenius, aber die ganze Bildung, die gewonnen werden soll, trägt einen anderen Charakter als bei Comenius. In den ersten sechs Lebensjahren soll das Sprechen geübt werden, soll

das Kind ein gutes Benehmen sich aneignen und etwas Belehrung durch Erzählung von Geschichten erhalten. Wenn Leibniz neben der Muttersprache auch das Lateinische durch möglichst frühzeitiges Sprechen gepflegt wissen will, so spricht daraus nicht eine antiquarische Liebhaberei, sondern die Überzeugung, daß das Lateinische als internationale Verkehrs- und Gelehrtensprache unentbehrlich sei. Vom sechsten Lebensjahr ab soll das Kind eine öffentliche Schule besuchen. Unterrichtsstoffe sind da u. a. Musik, Rechnen, Statik, Astronomie, Naturkunde. Comenius' *Orbis pictus* wird als Unterrichtsmittel zugelassen, aber es wird bezeichnenderweise eine bessere Ausgestaltung (auch farbige Illustrierung) des Werkes gefordert. Stilübungen werden natürlich auch verlangt, aber nicht auf die formal-sprachliche Schulung, sondern auf die Gewinnung sachlicher Kenntnisse kommt es an. Der Schwerpunkt der ganzen Ausbildung liegt aber für Leibniz bezeichnenderweise in der dritten Periode (vom 13. bis 18. Lebensjahr), wo die eigentliche Einführung in die Wissenschaften erfolgt und die Vorbildung zum Beruf geschaffen wird. Hier will Leibniz auch eine freiere Gestaltung des Unterrichts durchgeführt wissen, der Lehrer soll zum Freund werden. In die Geheimnisse der Natur und der Kunst soll da der Schüler eindringen, auch mit den Grundlagen des Handwerks soll er vertraut sein, ferner hat er sich mit Wirtschaftskunde, mit Anatomie, Pharmazie, Chemie und Staatsbürgerkunde zu beschäftigen. Das ist ein ausgesprochen praktisch-realistisches Unterrichtsprogramm. Auch moderne Sprachen, Französisch und Italienisch, werden betrieben. Vom 18. oder bei langsamerer Entwicklung vom 20. Lebensjahr ab soll der Jüngling auf Reisen gehen, um sich Weltkenntnis zu erwerben. Leibniz sucht jedenfalls ein modernes Bildungsideal zu entwerfen, das mit seiner Stofffülle den Anforderungen des Lebens gerecht werden will.

Während seines Pariser Aufenthalts hatte Leibniz kurze Zeit auch die Oberleitung über die Ausbildung des jungen Philipp Wilhelm von Boineburg. Das bot ihm den Anlaß zu einem Gutachten: „Des Herrn Barons studia betreffend<sup>1)</sup>.“ Auch da erstaunt man über die Fülle des Unterrichts- und Stundenplans. Sprachwissenschaften (Lateinisch, Deutsch und Französisch), Geschichte, Geographie, Genealogie, Politik, Jurisprudenz, Mathematik, Naturkunde, neuere Philosophie, mechanische Fertigkeiten und anderes mehr werden als Studienfächer angeführt. Nicht das humanistische Ideal ist da bestimmend und auch nicht das Ideal des *galant homme*, vielmehr soll auf umfassenden wissenschaftlichen Unterlagen eine Einführung in modernes kulturelles Leben geboten werden. Darin scheint ihm ein Zuviel eher gerechtfertigt als ein Zuwenig. Und die Fülle soll bewältigt werden durch die lebendige Persönlichkeit des Lehrers<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Ausgabe der hist.-politischen und staatswissenschaftlichen Schriften, hrsgg. von Onno Klopp, Bd. III, S. 24 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. den Aufsatz von Mahnke.

Auch in dem Plan einer Prinzen-erziehung, den Leibniz später aufgestellt hat, dem *Projet de l'éducation d'un prince* von 1693, zeigt sich die modern-universalistische Grundtendenz<sup>1)</sup>.

Leibniz unterscheidet da drei Stufen der Vollkommenheit in der Erziehung eines Prinzen. Die erste Stufe, die das Notwendige umfaßt, bezieht sich darauf, daß der Prinz sei: *homme de bien, homme de coeur, homme de jugement et honnête homme*. Diese Eigenschaften stellen die erzieherische Grundlage dar. Für die zweite Stufe, die das Gebräuchliche enthält, ist es nützlich, daß der Prinz in Politik und Kriegskunst Bescheid weiß. Die dritte Stufe der Vollkommenheit gibt den Schmuck, das Wünschenswerte, das zur idealen Bildung gehört. Dazu rechnen alle die Fächer, die dazu dienen, den Zögling „aufgeklärt“ (*éclairé*) zu machen über Welt und Menschen, wie Geschichte, Geographie, Genealogie, Rechtswissenschaft, Theologie, Ökonomie, Gärtnerei, Architektur, Mathematik, die schönen Künste, Medizin, Chemie usw. Aber nicht nur aufgeklärt soll der Prinz sein, sondern auch angenehm in seinem ganzen Benehmen (*agréable*): er muß beredsam sein, einen guten Stil besitzen, mit den schönen Künsten bekannt sein, Musik, Spiel, Jagd usw. ausüben, also er soll eine Rolle im gesellschaftlichen Leben zu spielen verstehen. Leibniz betont, daß an einen Prinzen erhöhte Ansprüche in bezug auf die Bildung gemacht werden müssen. Auch die Mittel, die der Erziehung und Bildung dienen, betrachtet Leibniz. Er ist sich bewußt, daß eine gute Naturanlage die Grundlage bilden muß (*le bon naturel est la base et le fondement de tout*). Aber er warnt davor, die Resultate erster Kindheitseindrücke einfach als Naturanlage anzusehen, das zarte Kindesalter gerade sei biegsam. Auf gesunde Körperentwicklung wird Wert gelegt. Ein Unterricht soll schon mit dem vierten Lebensjahr beginnen, aber immer in Form von Spiel (*toujours sous l'apparence et prétexte de jeux*). Sprachen sollen durch Übung im mündlichen Gebrauch erlernt werden. Besonders wird auch die Bedeutung der Anschauung in den historischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern betont. Bilder, Tabellen, Modelle usw. will Leibniz herangezogen wissen, und, wo es angeht, soll der Zögling die Dinge nicht nur in irgendwelchen Nachbildungen, sondern im Original durch eigene Anschauung kennenlernen. Keineswegs kommt es Leibniz auf die Erwerbung einer Summe intellektueller Kenntnisse an, er betont vielmehr nachdrücklich die Bedeutung der Charakterbildung, die wesentlicher sei als die intellektuelle Bildung.

Mehr noch als in solchen Unterrichtsplänen bekundet sich Leibniz' pädagogische Bedeutung in seinen Gedanken über Berufsbildung, besonders auch auf naturwissenschaftlichem und technischem Gebiet, in seinen Bemühungen um Förderung der deutschen Sprache und in seinen weitschauenden Plänen zur Gründung von Akademien. In seiner Wirk-

<sup>1)</sup> Böhmers *Magazin für das Kirchenrecht*, Göttingen 1787, Bd. I., S. 177 ff.

samkeit auf diesen Gebieten ist Leibniz der Vorkämpfer für neue Bildungsideen und der Organisator, der das ganze Bildungswesen der Nation neugestalten will, ist er ein Bildner des deutschen Volks. Leibniz hat die wichtige Idee der Berufsbildung in ihrer Bedeutung erfaßt, und diese Idee tritt vom 18. Jahrhundert ab immer mehr hervor. Es entsprach der steigenden Differenzierung der Berufe und ihrer Wichtigkeit im kulturellen Leben, wenn die Bildung für die verschiedenen Typen der Lebensberufe als eine wesentliche Aufgabe erschien. 1711 verfaßte Leibniz eine Abhandlung „Kurzes wohl gemeyntes Bedencken vom Abgang der Studien und wie denenselben zu helfen“<sup>1)</sup>. Darin beklagt er den Niedergang des Bildungswesens und fordert ausdrücklich, man solle „die Jugend zu Fleiß, Arbeit und Nachsinnen anführen und jedem nach Gelegenheit seines scopi, was ihm dienlich beizubringen trachten“. Auf das Ziel (scopus), das der einzelne seiner Veranlagung gemäß im Leben erreichen muß, darauf kommt es Leibniz an. Für die gelehrten Berufe, für die auf der Universität die Ausbildung erfolgt, fordert er eine Allgemeinbildung, die sich auf Kenntnis der lateinischen Sprache erstrecken soll sowie auf Geschichte, besonders neuere Geschichte von der Reformation ab, und Geographie. Keine bloß sprachlich-humanistische Bildung wird da verlangt, die Sprache ist Mittel zum Eindringen in den Sinn der Werke und zur gegenseitigen Verständigung, und neben das Bildungsgut der Sprache treten Geschichte und Geographie als Realien. Von dieser Grundlage aus erörtert Leibniz dann die speziellen Erfordernisse für die Berufe der Theologen, der Juristen und der Mediziner. Die lateinische Sprache glaubt Leibniz als die Gelehrtensprache nicht entbehren zu können, Latein ist ihm die „lingua Europaea“, und weil er eine solche internationale Sprache für die akademischen Berufe als nötig erachtet, ist er auch nicht mit den Bestrebungen eines Christian Thomas einverstanden, die deutsche Sprache in den Universitätsvorlesungen zur Herrschaft zu bringen. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung will Leibniz auch die körperliche Ausbildung nicht vernachlässigt wissen, er verlangt ritterliche Leibesübungen auf den Universitäten ähnlich wie auf den Ritterakademien. In bedeutsamer Weise fordert Leibniz aber auch für die praktischen Berufe eine sachgemäße Ausbildung. Er betont, daß die Schulen „nicht nur vor die seyn, so studieren sollen, sondern auch vor diejenigen, so Handwercke, Künste, Kaufmannschaft und sonst die Haushaltung zu erlernen und zu treiben haben“. Für diese Berufe ist vor allem eine allgemeine Schulbildung in deutscher Sprache nötig, die Sprache und Literatur, Religion, Mathematik, Astronomie, Physik, Ethik und Ökonomik umfaßt. Hier ist deutlich, wie Leibniz eine realistische, sachliche Bildungsgrundlage schaffen will. Es ist bezeichnend, daß er dabei lobend auf die Bestrebungen des Herzogs Ernst von Gotha hinweist.

<sup>1)</sup> In der Ausg. v. O. Klopp, Bd. X, S. 435 ff.

Ein guter Elementarunterricht für alle soll die Grundlage der Berufsbildung sein. Leibniz verlangt die Volksschule, wie sie in Gotha unter Herzog Ernst eingerichtet worden war. In der Abhandlung „Einige patriotische Gedanken“<sup>1)</sup> warnt er vor einer Übersteigerung der gelehrten Bildung und hebt die Notwendigkeit einer allgemeinen Volksschulbildung hervor. Es sei „nicht nur unnötig, sondern schädlich, daß allzuviel Kinder zum Studieren gehalten werden“, hingegen sei es „nötig, daß allen ohne Unterschied die Gottesfurcht und Tugend, dann Lesen, Schreiben und Rechnen und auch etwas von weltlichen Sachen“ beigebracht werde. Bei seiner Vielseitigkeit redet Leibniz keineswegs einem Intellektualismus das Wort, er verwirft vielmehr das Ansammeln von totem Wissen, er verwirft den Formalismus einer einseitig sprachlichen Bildung, er fordert erziehlche Einwirkung auf Gemüt und Charakter, er fordert Gewinnung lebenswichtiger Sachkenntnis. „Die kräftigsten Mittel, denen Übeln des menschlichen Gemüts zu steuern und dessen Vollkommenheit zu befördern, bestehen vornehmlich in der Erziehung der Jugend und richtiger Anführung der erwachsenen jungen Leute, deren beides bei uns in Teutschland sehr übel bestellet. Man lernet und lernet langsam, was man geschwinder wieder vergessen muß als man's gelernet. Was man aber vor allen Dingen lernen und hernach üben sollte, wird übergangen und ist mehr als zu oft den Lehrern selbst verborgen.“ Historien und „Wißkünste“ empfiehlt er als angenehm und nützlich wie als leicht erlernbar. „Die Erkenntnis der natürlichen Gestalten, was die Einbildungskraft erfordert, ist Kindern ein Kinderspiel und ist daher zu bejammern, daß man so viele Jahre der edlen Lebenszeit insgemein mit bloßem Latein und dergleichen zubringet.“ Auf das Lebenspraktische kommt es Leibniz demnach an. Daraufhin soll der Unterricht umgestaltet werden. Und für die wissenschaftliche Ausgestaltung der praktischen Disziplinen, die Bildungswerte in sich bergen, verlangt Leibniz die Errichtung eigener Laboratorien, Werkstätten und Akademien. Es schwebt ihm also vielleicht schon eine Art technischer Hochschule neben der Universität vor.

In einer Notiz sucht Leibniz kurz die allgemeine Frage zu beantworten, was für das praktische Leben pädagogisch wichtig sei: *Quaenam discenda ad usum vitae*?<sup>2)</sup> Der Wert des Sprachunterrichts wird da gering eingeschätzt. Leibniz verfißt den Gedanken einer Universalsprache, durch deren Anwendung das Menschengeschlecht ein Drittel des Lebens gewinnen könnte, da ja so viel Zeit auf Sprachen verwandt würde. Was aber als lebenswichtig erscheint, das ist zunächst Geschichte, Logik, Ethik und Ökonomik, dazu wirksame Beredsamkeit. All das hat einen propädeutischen Charakter. Wissenswerte Spezialfächer sind dann: Mathematik, Mechanik, angewandte Physik, Geographie, Medizin, Naturgeschichte und Völkerkunde sowie Psychologie.

<sup>1)</sup> Ausg. v. O. Klopp, Bd. VI, S. 220 ff.

<sup>2)</sup> Im „*Otium Hanoveranum*“, hrsgg. v. Joach. Fr. Feller (Leipzig 1718), S. 147 ff.



Leibniz will damit keinen Unterrichtsplan aufstellen, sondern frei von traditionellen Bindungen die für das moderne Leben wichtigen Bildungsgebiete hervorheben.

Wie stark bei Leibniz der Gedanke der Berufsbildung schon lebendig ist, erkennt man daraus, daß er bereits öffentliche Handwerkerschulen (*scholae publicae opificum*) gefordert hat, damit die Lehrlinge nicht von den Meistern jahrelang mit Schlägen niedergehalten würden zum Schaden des Gemeinwesens, sondern in ihrer Kunstfertigkeit gefördert würden<sup>1)</sup>. Es verdient bemerkt zu werden, daß Leibniz über Semlers Plan einer mathematischen und mechanischen Realschule ein Gutachten verfaßt und diesen Plan unterstützt hat<sup>2)</sup>.

Wenn Leibniz sich gegen die Einseitigkeiten eines formalistischen Sprachunterrichts wandte, so hat er darum doch den Wert der Sprache keineswegs gering geschätzt, ja ihm ist die Sprache eines Volkes wesentliches Moment von dessen Kultur. Das tritt zutage in seinen Bemühungen um Förderung der deutschen Sprache. Sowohl die wissenschaftliche Erforschung der Sprache als auch Erweiterung und Vertiefung ihrer praktischen Verwendung liegt ihm am Herzen. Um die deutsche Sprachwissenschaft hat er sich Verdienste erworben, aber er will auch praktisch die deutsche Sprache für die Bildung des Volkes fruchtbar machen. Schon in einer Abhandlung, „*De optima philosophi dictione*“, die Leibniz seiner 1670 erschienenen Ausgabe des italienischen Philosophen Marius Nizolius vorausschickte<sup>3)</sup>, wird die Bedeutung der Muttersprache und besonders der deutschen Sprache gerade für die Philosophie hervorgehoben. Leibniz verwirft eine unverständliche scholastische Terminologie in fremder Sprache und empfiehlt für philosophische Betrachtung die Mittel der einheimischen Sprache. Gerade die deutsche Sprache sei wie keine andere europäische Sprache wegen ihres Reichtums an konkreten Bezeichnungen für philosophische Untersuchungen geeignet. Auch in den Einzelwissenschaften sind fremdsprachliche Fachausdrücke, wo es angeht, durch bequemere und verständlichere Ausdrücke der Muttersprache zu ersetzen, ohne daß man darum in einen lächerlichen Purismus zu verfallen braucht.

In einer anderen Abhandlung (*Consultatio de naturae cognitione ad vitae usum promovenda*)<sup>4)</sup> fordert Leibniz auf zur Gründung einer Deutschen Gesellschaft, die „diejenigen Wissenschaften und Künste, welche für das Leben am nützlichsten sind, in deutscher Sprache darstellen solle“. Hier weist er darauf hin, daß in Deutschland die besten Ärzte, Chemiker und Mechaniker von Europa sich befänden. Er beklagt die Vernachlässigung der Muttersprache und will besonders naturwissen-

<sup>1)</sup> *Otium Hanoveranum*, S. 192 f.

<sup>2)</sup> Vgl. A. Heubaum, *Geschichte des deutsch. Bildungswesens*, Bd. I, S. 361.

<sup>3)</sup> Leibniz' *Philosophische Schriften*, hrsgg. v. Gerhardt, Bd. IV, S. 127 ff.

<sup>4)</sup> Klopp, Bd. III, S. 312 ff.

schaftliche Schriften in deutscher Sprache geschrieben wissen, da es gerade auf diesem Gebiet den antiken Sprachen oft noch an den richtigen angemessenen Bezeichnungen fehle. Leibniz erscheint es ungereimt, daß der Naturwissenschaftler erst die Mühsal der Spracherlernung durchmachen müsse und dadurch seinen Geist abstumpfe. Wohl brauchten die Theologen Hebräisch und Griechisch, die Mediziner Griechisch und Lateinisch, die Juristen mindestens Lateinisch. Und so werde die lateinische und griechische Sprachwissenschaft keinen Schaden erleiden, wenn die Naturwissenschaftler in dieser Hinsicht entlastet werden und die Naturwissenschaften durch Behandlung in der Muttersprache an Popularität gewinnen.

Auch in zwei wichtigen deutschen Abhandlungen spricht Leibniz seine Ansichten über die Förderung deutscher Sprache im Hinblick auf die nationale Bildung aus, in der „Ermahnung an die Deutschen“, ihren Verstand und ihre Sprache besser zu üben, samt beigefügtem Vorschlag einer deutschgesinnten Gesellschaft“ und in den „Unvorgreiflichen Gedanken betreffend die Aufrichtung eines deutsch gesinnten Ordens“. In der „Ermahnung an die Deutschen“ betont Leibniz, daß das Band der Sprache, der Sitten, ja sogar des gemeinsamen Namens die Menschen „auf eine so kräftige, wiewohl unsichtbare Weise“ vereinige und „gleichsam eine Art der Verwandtschaft“ mache. Förderung der nationalen Bildung liegt ihm am Herzen. Aber es handelt sich für ihn dabei nicht bloß um das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Ja, er meint, die Reformen des Schulwesens und der Universitäten seien zum Teil „mit gar zu großem Ungestüm von ihren Urhebern betrieben worden, welche zu viel von sich ausgehen und andere gegen sich verachtet, sondern aber die Professoren und andere, deren Beruf ist, die Jugend zu unterweisen, auf eine harte Weise angegriffen“ hätten. Leibniz' Vorschläge beziehen sich auf die bereits beruflich tätigen Erwachsenen. Er unterscheidet von den Ungebildeten diejenigen, „die Prometheus aus edlerem Lehm gebildet“, und will die Zahl dieser Gebildeten vermehren, „die Lust und Liebe zu Weisheit und Tugend bei den Deutschen heftiger machen, die Schlafenden erwecken“ oder auch dem „reinen Feuer“, das bereits in vielen Gemütern entzündet ist, „neue und annehmliche Nahrung verschaffen“, um so dem Vaterland einen Dienst zu erweisen. Diese Bestrebungen sollen Aufgabe einer „deutschgesinnten Gesellschaft“ sein, deren Gründung Leibniz lebhaft befürwortete. Er beklagt, daß in Deutschland die Muttersprache noch nicht die kulturelle Bedeutung erlangt habe wie das Italienische in Italien und das Französische in Frankreich. Deutsche Gelehrte hätten teils gemeint, „daß die Weisheit nicht anders als in Latein und Griechisch sich kleiden lasse“, teils hätten sie gefürchtet, es würde beim Gebrauch der Muttersprache „der Welt ihre mit großen Worten verlarvte geheime Unwissenheit entdeckt werden“. Die Gelehrten beschäftigten sich oft mit unbrauchbaren Dingen, diejenigen aber, die kein Latein gelernt hätten, seien von der Wissenschaft gleichsam aus-

geschlossen. Eine wohl ausgeübte Muttersprache befördere „wie ein rein poliertes Glas gleichsam die Scharfsichtigkeit des Gemüts“ und gebe „dem Verstand eine durchleuchtende Klarheit“. Nicht etwa solle der Gebrauch der deutschen Sprache auf die Poesie beschränkt werden, sondern es müsse die deutsche Sprache in den Wissenschaften und Hauptmaterien selbst geübt werden, „welches das einzige Mittel ist, sie bei den Ausländern in hohen Wert zu bringen und die undeutsch gesinnten Deutschen endlich beschämt zu machen“. „Denn unser deutscher Garten muß nicht nur anlachende Lilien und Rosen, sondern auch süße Äpfel und gesunde Kräuter haben.“

In der Abhandlung „Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Aufrichtung eines deutsch gesinneten Orden“ gibt Leibniz Anregungen zur wissenschaftlichen Erforschung der deutschen Sprache (über Sprachgebrauch, Etymologie usw.) und ihrer Verbesserung. Die Sprache nennt er einen „Spiegel des Verstandes“.

So ist Leibniz ein Vorkämpfer deutscher Sprache und deutscher Kultur, auch wenn er der Zeitverhältnisse wegen seine eigenen wissenschaftlichen Abhandlungen noch meist in lateinischer oder französischer Sprache abfassen mußte. Die geplante Gründung einer deutschgesinnten Genossenschaft ist ihm nicht gelungen. Aber Leibniz konnte seine organisatorische Fähigkeit auf wissenschaftlichem Gebiet in Plänen für die Errichtung wissenschaftlicher Akademien entfalten. Gelehrte Arbeitsgemeinschaften von internationaler Bedeutung, die höchste Instanzen in den Wissenschaften darstellten, sollten damit geschaffen werden. Für Dresden, für Petersburg, für Wien hat Leibniz sich um die Errichtung von wissenschaftlichen Akademien bemüht. Aber nur ein Leibnizscher Plan einer solchen Akademie ist verwirklicht worden. 1700 wurde die „Sozietät der Wissenschaften“ in Berlin begründet. Schon in einer Denkschrift aus dem Anfang der 70er Jahre „Bedenken von Aufrichtung einer Akademie oder Sozietät in Deutschland, zu aufnehmen der Künste und Wissenschaften“ hat Leibniz nach dem Muster der englischen königlichen Sozietät und der Académie française eine derartige Einrichtung auch in Deutschland gefordert, wobei er zunächst an Naturwissenschaften und Technik dachte. Die Ausländer müßten gestehen, „daß realste und unentbehrlichste Wissenschaften, wenige ausgenommen, zuerst von den Deutschen kommen“, aber wenn die Deutschen in Erfindung großenteils mechanischer, natürlicher und anderer Künste und Wissenschaften die ersten gewesen seien, so seien sie nun in deren Vermehrung und Besserung die letzten. Praktische, nicht utopische Pläne zur Förderung der Wissenschaften will Leibniz aufstellen. „Wir wollen“, sagt er, „womöglich ein Mittel finden, welches praktizierbar und doch keinen verständigen Menschen mit Grund verdächtig sein könne.“ Bei der Gründung der Berliner Akademie der Wissenschaften dann handelte es sich nicht nur um die Förderung der Naturwissenschaften, sondern neben den Naturwissenschaften werden die Geisteswissenschaften berücksichtigt, und ausdrücklich wird im

Stiftungsbrief auch die Erhaltung der deutschen Sprache zur Pflicht gemacht. Der Rahmen ist hier also von vornherein weit gespannt.

Leibniz' Bestrebungen richten sich in der Tat auf eine universale Bildung im Sinne moderner Kultur. Nicht Nachahmung der Antike und nicht strenge Bindung an überlieferte kirchliche Dogmen kommen da in Frage, um eine Neuschaffung aus dem Geist neuzeitlicher Wissenschaft heraus soll es sich handeln. Auch wenn Leibniz selbst nur ein teilweiser Erfolg seiner Bestrebungen beschieden war, seine Gedanken haben in dieser oder jener Form in der Folgezeit fortgewirkt.

## § 2

### *Christian Thomas und die Universität Halle*

*Literatur:* Über Christian Thomas: *Luden*, Chr. Thomasius nach seinen Schicksalen u. Schriften. Berlin 1805. *B. A. Wagner*, Chr. Thomasius. Progr. Berlin 1872. *Al. Nicoladoni*, Chr. Thomasius, ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung. Dresden 1888. *A. Rausch*, Chr. Thomasius und A. H. Francke. Festschr. zur 200j. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen. Halle 1898. *R. Kayser*, Chr. Thomasius und der Pietismus. Progr. Hamburg 1900. *Liselotte Neisser*, Chr. Thomasius und seine Beziehungen zum Pietismus. Heidelberg 1928. *Max Fleischmann*, Christian Thomasius. Universitätsrede zur 200. Wiederkehr von Thomasius' Todestag. (Hallische Universitätsreden 39.) Halle 1929. Christian Thomasius. Leben und Lebenswerk, herausgegeben von *Max Fleischmann*. Halle 1931. *F. J. Schneider*, Thomasius u. die deutsche Bildung. Halle 1928. Von *J. O. Opel* sind neu hrsgg.: Chr. Thomas, Kleine deutsche Schriften (Festschrift der hist. Kommission der Provinz Sachsen). Halle a. S. 1894.

Über die Universität Halle vgl. *W. Schrader*, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. 2 Bde. Halle 1894.

Leibniz schuf philosophische und wissenschaftliche Grundlagen für eine neue geistige Kultur und eine moderne Bildung. Aber die Bildungsbestrebungen, wie sie gegen Ende des 17. Jahrhunderts und im 18. Jahrhundert sich geltend machten, richteten sich nicht nur auf eine neue Grundlegung und eine Erhöhung des Niveaus der Bildung, sondern auch auf eine Verbreiterung. Im Begriff der „Aufklärung“, wie er im 18. Jahrhundert eine zentrale Stellung errang, ist die doppelte Bedeutung enthalten, daß Aufklärung einmal Erhebung zur Wissenschaftlichkeit, zur Vernunftgemäßheit und Freiheit des Denkens meint, dann aber auch die Erweiterung des Kreises der Gebildeten durch Popularisierung und Verständlichmachung der Wissens- und Bildungsfaktoren. Kant hat in einem Aufsatz von 1784 „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ dem Begriff der Aufklärung einen präzisen Sinn zu geben versucht, indem er sagt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ und als Wahlspruch der Aufklärung den Satz bezeichnet: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ An eine Selbstaufklärung des Publikums, hauptsächlich in religiösen Fragen, denkt er dabei. Damit

ist wohl eine wesentliche Seite des Begriffs der Aufklärung gekennzeichnet, aber doch nicht der ganze Umfang der großen geistigen Bewegung des 17. und 18. Jahrhunderts erfaßt, die man mit dem Namen der Aufklärung benennen kann.

Die popularisierende Tendenz bringt in Deutschland zuerst Christian Thomas (latinisiert: Thomasius, 1655—1728), der an der Universität Leipzig und später in Halle wirkte, zur Geltung. Thomas wagte, mit dem Brauch, Universitätsvorlesungen in lateinischer Sprache zu lesen, zu brechen; er kündigte im Herbst 1687 eine deutsche Vorlesung an und begründete sein Vorgehen in einem deutschen Programm über die Nachahmung der Franzosen. Keineswegs lehnt er die Nachahmung einfach ab, aber er will nur das Gute nachgeahmt wissen. Eine moderne Bildung zum vollkommenen weisen Mann, den man „in der Welt zu klugen und wichtigen Dingen brauchen kann“, erstrebt er. Und hierin glaubt er von den Franzosen, die heutzutage doch „die geschicktesten Leute“ seien, lernen zu können. Nicht um eine gelehrte Bildung im Sinn des Humanismus handelt es sich da und auch nicht um eine höfische Bildung, sondern um eine bürgerliche weltliche Bildung. Thomas bekämpft die Vorherrschaft der lateinischen Sprache als der Sprache des Gelehrten. Es sei offenbar, „daß wir in Deutschland unsere Sprache bei weitem so hoch nicht halten als die Franzosen die ihrige.“ Es gebe noch viele Leute, „die da meinen, es sei die Wissenschaft der lateinischen Sprache ein wesentliches Stück eines gelehrten Mannes und wer selbige nicht gelernt habe, der könne ohnmöglich gelehret sein.“ Dieser Auffassung stellt Thomas die modern-realistische Ansicht gegenüber: „Sprachen sind wohl Zierraten eines Gelehrten, aber an sich selbst machen sie niemand gelehrt.“ Diejenigen, die Lust dazu haben und die „vom Studieren die Zeit ihres Lebens Profession machen wollen“, mögen Lateinisch und Griechisch lernen, den andern aber „so man im gemeinen Leben brauchen will oder die nichts als Französisch und Deutsch gelernt haben“, helfe man „ohne Verdrießlichkeit mit dem, was sie gelernet haben, fort“. Thomas kennzeichnet sein eigenes weltlich-bürgerliches Bildungsideal, indem er sagt: man solle den Franzosen darin nachahmen, „daß man sich auf honnête Gelehrsamkeit, beauté d'esprit, un bon gout und galanterie befeißige“. Denn wenn man diese Stücke alle zusammensetzt, wird endlich ein „parfait homme sage oder ein vollkommener weiser Mann daraus entstehen, den man in der Welt zu klugen und wichtigen Dingen brauchen kann“. Dabei wird in bedeutsamer Weise unterschieden zwischen dem, was Naturanlage ist, und dem, was durch Erziehung erreicht wird. Thomas weiß wohl, wieviel ein „gut Naturell“ bedeutet. Aber er meint, es werde auch „niemand verneinen können, daß man der Natur durch Kunst merklich forthelfen könne, die Kunst aber am füglichsten durch gewisse Grundregeln und Maximen erlernt werde“. Da wird der Erziehungs- und Bildungsgedanke im Sinne der Aufklärung erfaßt.

Wie Thomas als Aufklärer durch eine deutsche Vorlesung auf die Studierenden zu wirken sucht, so will er auch weitere Kreise aufklären. Es ist bezeichnend, daß Thomas es 1688 unternahm, eine Monatsschrift in deutscher Sprache herauszugeben, und zwar unter dem Titel: „Scherz- und ernsthafte, vernünftige und einfältige Gedanken über allerhand lustige und nützliche Bücher und Fragen“. Die Zeitschrift tritt hier als Bildungsmittel auf. Im Zeitalter der Aufklärung spielen Zeitschriften verschiedenster Art eine wichtige Rolle.

Aus Leipzig wurde Thomas durch Angriffe seiner Gegner vertrieben. Aber in Halle fand er ein neues Feld der Betätigung. Christian Thomas wirkte mit August Hermann Francke zusammen für die Organisation der Universität Halle, verfeindete sich aber später mit Francke. Wie Thomas sich als Erzieher fühlte, wie er Mißständen, die sich im studentischen Leben herausgebildet hatten, energisch entgegentrat, das läßt sich aus seinem Programm von 1693 „Vom elenden Zustand der Studenten“ ersehen. Dreierlei Arten von Menschen in der Welt unterscheidet Thomas: Bestien, die im Stand der verderbten Natur leben, Menschen, die den Weg der gesunden Natur gehen, und Christen, die den Weg der Gnade wandeln. Zu den Bestien gehören die Wollüstigen, die Ehrgeizigen und die Geldgierigen. Mit grellen Farben malt Thomas die Bilder des wollüstigen, des ehrgeizigen und des geldgierigen Studenten. Eindringlich ermahnt er seine Hörer: erkennet, „was diese Wege euch und dem gemeinen Wesen für Schaden bringen, wenn ihr auf denenselben fortwandelt.“ „Universitäten heißen *Seminaria ecclesiae* et *reipublicae*. Aber euer Herz wird euch sagen, daß, wenn solche wollüstige, ehrgeizige und geldgierige Pflanzen auf Universitäten in diesen ihren Lastern fortwachsen oder wohl gar geheget werden, nichts anders dermaleins als Bäume in des Teufels Lustgarten daraus werden können.“

Die neuen Bildungsbestrebungen dieser Zeit gewannen einen festen Mittelpunkt durch die Gründung der Universität Halle. In Halle war 1680 eine Ritterakademie errichtet worden. Bald entstand der Plan einer Erweiterung dieser Ritterakademie zur Universität. 1690 kam Thomas nach Halle und hielt da öffentliche Vorlesungen, 1691 wurde August Hermann Francke berufen: das waren die beiden Männer, die Geist und Organisation der neuen Bildungsanstalt zunächst bestimmten. 1694 wurde die Universität feierlich eröffnet. Die Universität Halle wollte von vornherein eine moderne protestantische Universität sein. Es standen nicht mehr die sprachlich-humanistischen Fächer im Vordergrund, sondern es treten deutlicher die Sachgebiete hervor, die der Berufsbildung dienen, wie Rechtswissenschaft, Medizin usw. Im Unterrichtsbetrieb bestand nicht mehr eine so strenge dogmatische Bindung weder für Lehrer noch für Studierende, ja das Prinzip der Lehrfreiheit wurde aufgestellt, wenn dieses auch gewisse Grenzen den staatlichen und kirchlichen Mächten gegenüber hatte. In eigenartiger Weise verbanden sich in Halle zwei Strömungen, die das 18. Jahrhundert in wesentlicher Weise beeinflußt haben, der Rationalismus und

der Pietismus. Beiden Strömungen gemeinsam ist das Streben nach einer praktischen Lebensbildung, die den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung trägt. Sowohl das Rational-Weltliche als auch eine vertiefte religiöse Stimmung konnte dazu gehören. Natürlich ergaben sich auch Gegensätze zwischen Rationalismus und Pietismus, und das Spannungsverhältnis, das dadurch entstand, ist charakteristisch für die geistige Haltung des 18. Jahrhunderts. An der Universität Halle hat sich ein gutes Stück der Geistesgeschichte dieses Jahrhunderts abgespielt. In Halle wurde der Kampf zwischen Rationalismus und Pietismus ausgefochten, als der Philosoph Christian Wolff (1679—1754) auftrat. Der Pietismus konnte vorübergehend das Feld behaupten, Christian Wolff wurde 1723 auf Betreiben seiner Gegner abgesetzt und des Landes verwiesen. Aber der Sieg war schließlich doch dem Rationalismus beschieden. 1740 konnte Wolff triumphierend zurückkehren, und seine Philosophie gewann die Herrschaft auf den deutschen Universitäten.

### § 3

#### *Der Pietismus bei A. H. Francke und Zinzendorf*

**Literatur:** K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung, Bd. IV, 1 S. 187 ff. Über den Pietismus: A. Ritschl, Geschichte des Pietismus. 3 Bde. Bonn 1880—86. E. Sachsse, Ursprung und Wesen des Pietismus. Wiesbaden 1884. J. M. Carré, *Le piétisme de Halle et la philosophie des lumières* (1690—1750) in der Revue de synthèse historique. Bd. 27. 1913. S. 279 ff. Über Spener: P. Grünberg, Ph. J. Spener. 3 Bde. Göttingen 1893—1906. Über A. H. Francke: G. Kramer, A. H. Francke. 2 Bde. Halle 1880—82. G. Fr. Hertzberg, A. H. Francke und sein Hallisches Waisenhaus. Halle 1898. — Fr. Korpjuhn, A. H. Franckes Bedeutung für die Pädagogik. Diss. Jena 1877. Herm. Guido Stemmler, Die pädagogischen Grundsätze und Ansichten A. H. Franckes systematisch dargestellt und beurteilt. Diss. Rostock 1885. R. Siegemund, A. H. Franckes Stellung zur weiblichen Erziehung. Diss. Leipzig 1889. O. Schulze, A. H. Franckes Pädagogik (Päd. Magazin Nr. 114). Langensalza 1898. Otto Benkenstein, Das religiöse Moment im Erziehungs- und Unterrichtsplane A. H. Franckes. Diss. Erlangen 1909. K. Eger, A. H. Francke (Hallische Universitätsreden 32). Halle 1927. — O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen. Halle 1892. W. Fries, Die Franckeschen Stiftungen in ihrem zweiten Jahrhundert. Halle 1898. W. Fries, Die Stiftungen A. H. Franckes. Halle 1913. A. Sellschopp, Neue Quellen zur Geschichte A. H. Franckes. Halle 1913. — A. Rausch, Chr. Thomasius und A. H. Francke. In der Festschr. z. 200j. Jubelf. d. Franckeschen Stiftungen. Halle 1898. S. 1 ff. A. Krebs, A. H. Francke u. Friedr. Wilhelm I. (Päd. Mag. 1046). Langensalza 1925. K. Weiske, A. H. Franckes Pädagogik. Halle 1927. — Neue Ausgaben von Werken Franckes: A. H. Franckes Pädagogische Schriften, hrsgg. v. G. Kramer (Bibl. päd. Klass. Bd. 11). 2. Aufl. Langensalza 1885. A. H. Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht, hrsgg. v. K. Richter (Päd. Bibl. Bd. 5 u. 6). Berlin 1871. A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, hrsgg. v. A. Richter (Neüdr. päd. Schriften 10). Leipzig 1892. A. H. Franckes wichtigste päd. Moog, Geschichte der Pädagogik III

Schriften, hrsgg. v. Gansen, 3. Aufl. v. Kreisel (Slg. d. bed. päd. Schriften, Bd. 8). Paderborn 1912. *W. Fries*, A. H. Franckes Großer Aufsatz. Festschr. z. 200j. Jub. d. Univ. Halle. Halle 1894.

Über Bengel, Öttinger und Flattich vgl. Schmid, Gesch. der Erziehung IV, 1 S. 303 ff. u. die dort angegebene Literatur.

Über Zinzendorf: *H. Römer*, N. L. Graf v. Zinzendorf. Gnadau 1900. *O. Uttendörfer*, Das Erziehungswesen Zinzendorfs und der Brüdergemeine in s. Anfängen. (Mon. Germ. Paed. Bd. 51.) Berlin 1913. *O. Uttendörfer*, Zinzendorf u. die Jugend. Berlin 1923. *O. Uttendörfer*, Zinzendorfs Weltbetrachtung. Berlin 1929. *P. Seefeldt*, Zinzendorf als Pädagoge. Diss. Würzburg 1912.

Wenn im 17. Jahrhundert auch ein stark rationaler Zug in der Wissenschaft und der Lebensgestaltung vorherrschte, so fehlten doch nicht Tendenzen, die auf eine Vertiefung des Gemütslebens gingen. Am Anfang des Jahrhunderts stand die merkwürdige Gestalt des grübelnden Mystikers *Jakob Böhme* (1575—1624), der unter den Verfolgungen der lutherischen Orthodoxie zu leiden hatte. Und von verschiedenen Seiten setzte dann im Lauf des Jahrhunderts eine Opposition gegen den starren Dogmatismus ein, wie er in der protestantischen Kirche sich herausgebildet hatte. Man rief nach Reformen innerhalb der Kirche, man verlangte eine bessere Bildung der Geistlichkeit, man suchte nach tieferem religiösen Erleben. Es wirkten Männer wie der Württemberger *Johann Valentin Andreä*, der seine Reformgedanken im Sinne eines lebendigen praktischen Christentums auch auf das pädagogische Gebiet übertrug, der auf *Comenius* einen Einfluß ausübte. Eine stärkere religiöse Bewegung aber konnte erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts hervortreten dadurch, daß religiöses Erleben in einer neuen Form der Frömmigkeit Ausdruck fand. Im Pietismus entwickelte sich diese neue Art religiöser Lebenshaltung. Nicht mehr der Glaube an das Dogma erschien als das Wesentliche, sondern die religiöse Hingabe des Herzens, die Durchtränkung des ganzen Lebens mit dem religiösen Gefühl und praktische Betätigung aus dieser Stimmung heraus. Diese gefühlsmäßige religiöse Einstellung bedeutet eine Umkehrung der gewöhnlichen Wertung; das Weltliche verliert seine selbständige Bedeutung, es wird entweder zum Sündhaften, das der religiösen Sehnsucht widerstrebt, oder es wird geheiligt zum Mittel für die höheren religiösen Zwecke, es dient der Ehre Gottes. In solchem Streben nach innerer religiöser Umwandlung steckt unmittelbar auch eine starke erzieherische Tendenz. Die religiöse Haltung drängt danach, sich im praktischen Leben auszuwirken, ja das ganze Leben wird eine Erziehung zum religiösen Ziel. Ein neues religiöses Erziehungsideal mußte sich damit ergeben, ein Erziehungsideal, dessen Grundzug eben die neue Form der Frömmigkeit darstellte. Es konnte nicht mehr wie im 16. Jahrhundert eine Verbindung des Protestantismus mit dem Humanismus gesucht werden, es konnte auch nicht mehr eine intellektualistisch-enzyklopädische Bildung aus Kompendien genügen, vielmehr was jetzt



gefordert wurde, das war die Gewinnung und Stärkung des religiösen Sinns und die Anleitung zu seiner intensiven Betätigung im praktischen Leben. Ein modern-realistischer Zug konnte sich sehr wohl mit religiöser Inbrunst verbinden. Abgelehnt werden aber mußten die weltliche Eleganz, der äußere Prunk, Luxus und Vergnügungen. Das höfische Bildungsideal des galanthomme, die Prachtentfaltung des Barockzeitalters auf den verschiedensten Gebieten erschien als unvereinbar mit dem Geist sittlichen Ernstes und asketischer Strenge. Die veränderte Stellungnahme mußte sich natürlich auch gerade in pädagogischer Hinsicht deutlich auswirken.

Die pietistische Geistesrichtung kommt bei dem Elsässer Philipp Jakob Spener (1635—1705) zum Durchbruch. Eine innere Erneuerung der Kirche erstrebte er. Und zwar erschienen ihm als Mittel dazu vor allem eine bessere sittlich-religiöse Erziehung der Geistlichen und eine bessere Anleitung zu gottseligem Leben nach Gottes Wort. 1675 veröffentlichte er die Schrift „Pia desideria oder herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche, nebst einigen dahin abzweckenden christlichen Vorschlägen“, die in ihrem Titel schon anzeigt, in welcher Richtung sich die Bestrebungen des Verfassers bewegen. Sein pädagogisches Talent betätigte Spener in seinen Collegia pietatis wie in seinen Bemühungen um einen besseren katechetischen Unterricht.

Der pädagogische Organisator des Pietismus aber war August Hermann Francke (1663—1727). Francke war am 22. März 1663 in Lübeck geboren, kam aber 1666 mit seinem Vater nach Gotha und besuchte dort nach seines Vaters Tod das Gymnasium. Er studierte in Erfurt und Kiel, lernte dann in Hamburg noch Hebräisch. 1685 habilitierte er sich in Leipzig und nahm dort an dem Collegium philobiblicum teil, einer Art Arbeitsgemeinschaft von Dozenten, die sich textkritische Bibelerklärung zur Aufgabe machte und bei der Studenten dann als Hörer zugelassen wurden. Francke sagt von sich selbst, sein Christentum sei in dieser Zeit „gar schlecht und laulich gewesen“, seine Intention habe darin bestanden, „ein vornehmer und gelehrter Mann zu werden“. 1687 in Lüneburg hatte er nach starken religiösen Zweifeln das plötzliche Erlebnis der Bekehrung. Dann ging er nach Hamburg, wo er pädagogische Erfahrungen machte, indem er einigen Kindern Schulunterricht erteilte und dabei die Mängel des herkömmlichen Unterrichts kennenlernte. Vor seiner Rückkehr nach Leipzig besuchte er auf mehrere Wochen Spener, der damals in Dresden wirkte, und befreundete sich mit ihm. In Leipzig hatte er mit Gegnern an der Universität zu kämpfen, in Erfurt, wohin er 1690 als Diakon an der Augustinerkirche ging, wurde die Feindschaft der Geistlichkeit gegen ihn so stark, daß man ihn seines Amtes entsetzte. Ende 1691 wurde Francke als Professor der griechischen und der orientalischen Sprache nach Halle berufen, zugleich wurde ihm das Pastorat von Glaucha bei Halle übertragen, 1715 wurde er Pfarrer an der Ulrichskirche in Halle. Mit dem Jahr 1692 beginnt

Franckes Wirksamkeit in Halle, die bis zu seinem Tode dauert. Er starb am 8. Juni 1727.

Francke ist ein praktisch-pädagogischer Organisator, der im Gegensatz etwa zu Ratke und Comenius Gründungen schaffen konnte, die wirklich von Bestand waren. 1694 kam er durch ein Geschenk von sieben Gulden in der Armenbüchse auf den Gedanken, eine „Armenschule“ zu errichten. 1695 faßte er den Plan zur Stiftung eines Waisenhauses. Für auswärtige Schüler vornehmen Standes wurde ein Pädagogium begründet. Auch für die Ausbildung von Lehrern und ihren Unterhalt wurden Einrichtungen geschaffen, die später zu einem Seminarium praeceptorum für Volksschullehrer und zu einem Seminarium selectum für Lateinlehrer ausgestaltet wurden. Dazu kamen noch mehrere andere Einrichtungen, so eine Buchhandlung, eine Apotheke, ferner Anstalten für das weibliche Geschlecht: ein Fräuleinstift, ein Mädchenpensionat, ein Witwenstift. So entstand nach und nach ein ganzer Komplex von Gebäuden, der das Ganze der Franckeschen Stiftungen ausmachte. Bei Franckes Tod zählte das Pädagogium 82 Scholaren, die Lateinschule 400 Schüler, die deutschen Bürgerschulen hatten 1725, die Waisenanstalt 134 Kinder. Nur eine ungewöhnliche organisatorische Kraft konnte ein solches Werk zustande bringen, wie es Francke gelang.

Dabei bietet Francke keineswegs epochemachende neue pädagogische Ideen. In seinen Ansichten über Erziehung und Unterricht bekundet sich der Einfluß der Reformbestrebungen, wie sie im Herzogtum Gotha durchgeführt waren, es zeigt sich auch die Einwirkung von Pädagogen wie z. B. Fénelon. Neu ist der pietistische Grundzug, der das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen beherrscht und der streng eingehalten wird. Nicht Probleme der Bildung und nicht Probleme des Unterrichts stehen im Vordergrund, sondern das Zentralproblem ist das der religiös-praktischen Erziehung im Sinne des Pietismus. Zu einer 1698 erschienenen Übersetzung von Fénelons Schrift *De l'éducation des filles* hat Francke eine Vorrede geschrieben, die er unter dem Titel „Von der Erziehung der Jugend“ auch in der 1703 erschienenen Sammlung seiner Schriften „Öffentliches Zeugnis vom Dienst Gottes“ veröffentlicht hat. Da sagt Francke gleich im Anfang: ich habe „von der Zeit her, da mir Gott die Augen geöffnet, meine und anderer Erziehung im Licht der Gnaden anzusehen, meine Sorge fürnehmlich mit darauf gewendet, wie die überall höchst verderbte Art der Kinderzucht verbessert werden möchte“. Er klagt, es sei mit der Erziehung der Jugend bei uns so elend bestellt, daß es schlimmer nicht sein könnte. Der Regier- und Lehrstand lade „unerkannte Blutschulden“ auf sich, indem er nicht dafür Sorge, „daß die Leute recht christlich möchten erzogen werden“. Die Erziehung der Angehörigen vornehmer Stände ist nach Francke meist noch viel schlimmer als die der gemeinen Leute, denn gemeine Kinder würden doch noch zur Arbeit erzogen, vornehme Leute aber erzögen ihre Kinder „insgemein weder

zur Gottesfurcht noch zur Arbeit“. Nicht darauf komme es an, daß in der Schule die äußerlichen Worte des Katechismus gelernt würden, sondern darauf, daß die Kinder mit gebührendem Ernst darauf gewiesen würden, „wie sie alles, was sie vom Wort Gottes hören, ohne Unterlaß innerlich und äußerlich applicieren sollen, also daß ihr Wesen mit dem Worte Gottes eintreffe“. Schon da tritt deutlich die praktisch-religiöse Grundtendenz Franckes hervor. Scharf wendet er sich gegen den „Weltgeist“, gegen die Erziehung, die weltliche Interessen im Auge hat. Es ist Franckes Grundüberzeugung, daß Erziehung nur religiöse Erziehung sein kann, daß sie ein über der Natur liegendes, transzendentes Ziel haben muß und daß sie dadurch in ihrem ganzen Charakter bestimmt wird. So betont er: „Das Werk der Erziehung ist über alle Kräfte des natürlichen Menschen. Es muß durch den Geist Gottes geführt werden, wo der im Herzen wohnt und regieret, da wird allein der rechte Grund dazu gelegt.“ Demgemäß kann auch nach Francke die Erziehung nur von solchen Eltern und Lehrern durchgeführt werden, „die gründlich zu Gott bekehret sind“. Derjenige leitet die Auferziehung der Jugend am besten, „der am ernstlichsten für Gott tritt und im Geist und in der Wahrheit mit Gott ringet und kämpfet, daß er die Seelen, so ihm anvertrauet sind, aus dem Verderben erretten möge“. Das pietistische Erziehungsideal bedeutet Kampf gegen die Verweltlichung, gegen die sündige Natur und bedeutet Durchdringung des ganzen Lebens mit der praktisch-religiösen Gesinnung des Pietismus.

Franckes pädagogisches Hauptwerk ist die Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“, die er 1702 veröffentlicht, aber schon einige Jahre vorher verfaßt hat. Schon im Titel ist da ausgesprochen, worin Francke das Ziel der Erziehung erblickt, und entsprechend lautet der erste Satz: „Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer für Augen sein, sowohl dem Praeceptor als den Untergebenen selbst.“ Das erinnert an Lehren des Calvinismus. Mit aller Entschiedenheit wird gefordert, daß „die Liebe zur Ehre Gottes ohne schädliche Nebenabsicht der ungefärbte Grund“ sei, daß man nicht etwa neben dem Gesichtspunkt der Ehre Gottes weltliche Rücksichten anerkenne wie Streben nach zeitlichem Unterhalt, nach Beförderung oder nach weltlicher Ehre. Wo solche Nebenzwecke aufgestellt werden, da wird bald der Hauptzweck vernachlässigt. Wenn aber der Lehrende „zu einem gottseligen und verständigen Wandel und zu nützlicher Wissenschaft die Jugend gebührend angewiesen“ hat, dann kann man alles übrige „billig dem Rat und Willen Gottes“ überlassen. Dieses transzendent-religiöse Erziehungsideal bedeutet einen schroffen Gegensatz zu dem höfisch-weltlichen Bildungsziel des galant-homme wie auch zu dem gelehrten Bildungsideal des Humanismus. Wenn, so erklärt Francke, „die Kinder zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erwecket werden und ihnen der

rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes bestehet, mit lebendigen Farben für Augen gemalt wird und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen werden, ist solches hinlänglich genug und viel durchdringender und kräftiger zum Guten als die satanische Fürstellung der Herrlichkeiten dieser Welt“. Nicht Fragen der Methodik und Didaktik sind hier das Wesentliche, sondern die Idee der konsequent auf das religiöse Ziel gerichteten Erziehung. Demgemäß wird vor allem Einwirkung auf den Willen und den Charakter für nötig erachtet. Die „Gemütspflege“ oder *cultura animi* nennt Francke das einzige Mittel, durch das der Hauptzweck der Jugenderziehung erreicht wird. Und diese Gemütspflege geht auf den Willen wie den Verstand, hauptsächlich aber auf den Willen, der „unter den Gehorsam zu bringen“ ist. Während der pädagogische Naturalismus Wahrung der naturhaften individuellen Eigenart fordert, gilt dem asketischen Pietismus das bloß Naturhafte als das Sündige, als das, was durch die Bekehrung gerade überwunden werden muß. So wird vor allem verlangt, daß „der natürliche Eigenwille gebrochen werde“.

Wahre Gottseligkeit und wahre christliche Klugheit sind nach Francke die beiden Stücke, die für die Erziehung in Betracht kommen. Das erste Mittel zur Hervorbringung wahrer Gottseligkeit in den Kindern ist ihm „das gottselige Exempel“ des Lehrers, der Eltern und Verwandten. Als zweites Mittel zu diesem Zweck erscheint die Katechisation oder „kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre“. Der Anfang der christlichen Lehre ist den Kindern schon gleichsam mit der Muttermilch einzuflößen. Wert wird darauf gelegt, daß den Kindern „der Grund des Christentums so einfältig und kindlich, als es immer sein will“ beigebracht wird. Auch sollen sie, je verständiger sie werden, durch ganz schlichte, einfältige und deutliche Fragen immer mehr auf den „wahren Verstand“ des Katechismus geführt, und ebenso sollen sie zu steter Wiederholung und Anwendung auf das eigene Leben angewiesen werden. Es kommt Francke dabei keineswegs in erster Linie auf eine leichte, der Seele des Kindes angepaßten Methode des Lernens an, sondern darauf, eine möglichst intensive erzieherische Einwirkung dadurch zu erzielen. So hebt er gleich hervor, die Kinder sollten nicht wie die Papageien etwas nachlallen, sondern sie müßten „auch gewöhnet werden, daß sie still sein und ihren Willen brechen“. Zum Katechismusunterricht kommen Bibellesen und Sprüchelerlernen. Das Bibellesen soll nicht Selbstzweck sein, sondern man hat immer zu prüfen, ob die Kinder auch in ihrem ganzen Leben die Früchte davon zeigen, man solle sie erinnern, daß sie „die heilige Schrift als eine Regel und Norm ihres Glaubens und Lebens gebrauchen müßten und in welchem Stück ihre gegenwärtige Handlung nicht damit übereinstimmte“. Besonders erwähnt Francke als Mittel für die Erziehung zur Gottseligkeit noch „fleißige Ermahnungen“, die deutlich und verständlich, sanftmütig, un-

ermüdlich und zu rechter Zeit angebracht werden sollen. Als ein guter Handgriff, Tugenden zu erwecken, wird auch empfohlen, den Kindern Tugenden und Laster „mit lebendigen Farben“ vorzumalen. Auch Verheißungen und Drohungen sind zu gehöriger Zeit nötig. Gewarnt wird davor, daß man aus Unverstand und Unvorsicht der Jugend zu Annehmung einiger Laster Anleitung gäbe. Die drei hauptsächlichen Tugenden, die der Gottseligkeit dienen und die man den Kindern frühzeitig einpflanzen soll, sind: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß, die ihnen entgegengesetzten Laster: Lügen, Eigenwille und Müßiggang. Wie streng diese Tugenden aufgefaßt werden, erkennt man z. B. daraus, daß das Lügen nicht nur „als eine grausame Sünde und des Satans vornehmste Eigenschaft“ hingestellt wird, sondern auch Märchen, Komödien, Romane usw. verworfen werden, weil dadurch die Kinder zum Lügen gewöhnt würden. Gehorsam nicht nur gegen Eltern und Lehrer, sondern auch gegen Gleiche und Geringere erscheint als die eigentliche Kindestugend. Fleiß und Liebe zur Arbeit sollen zwar nicht zur Überanstrengung der Kinder führen, aber für besonders gefährlich hält Francke doch das andere Extrem des Müßiggangs. Nicht der bloße Müßiggang und Zeitvertreib nach gewöhnlicher Art ist eine Ruhe des Gemüts und Erholung der natürlichen Kräfte, sondern der Lehrer muß auf Dinge bedacht sein, „darinnen die Kinder zwar ausruhen, aber die Zeit damit nicht unnützlich vertreiben, noch ihre ohnedem flatterhafte Sinne in alle Welt zerstreuen“. Als nützlicher Zeitvertreib werden angesehen Mathematik, Astronomie und Geographie, vor Musik und Komödienspielen dagegen wird gewarnt. Große Bedeutung wird dem wahrhaftigen Gebet beigemessen, in das die Kinder mit rechtem Ernst und auf gebührende Art und Weise eingeführt werden sollen. Sorgfältig behüten muß man die Kinder im Hinblick auf Konversation und Gesellschaft, besonders in der Pubertätszeit, wo man sie so viel als möglich mit frommen und gottesfürchtigen Erwachsenen umgehen lassen soll. Alles Gute, das zum Christentum und zu wahrer Gottseligkeit gehört, suche man den Kindern mit Lust und Liebe und doch ernstlich beizubringen. Dazu gehört, daß man den Kindern nicht zu lange Bücher vorlegt, daß man ihnen die christliche Lehre in deutscher Sprache vorträgt, daß man sie nicht überhäuft und daß man sich nicht mürrisch, zornig oder ungeduldig, sondern liebevoll und freundlich gegen sie erweist. Aber die Rute hält Francke nicht für entbehrlich. Die Bestrafung müsse jedoch aus einem „herzlichen Mitleiden“ herfließen, „daß auch die Kinder unschwer erkennen mögen, daß man nicht seine Lust daran habe, sie zu schlagen, sondern daß man lieber alle Ruten wegwerfen und sie nur allein mit Worten ziehen wollte, wenn es nicht die hohe Notdurft erfordert hätte“. Eine „christliche Pflicht“ für Lehrer und Eltern ist nach pietistischer Auffassung diese ganze Erziehung zu wahrer Gottseligkeit, und es wird dazu „nicht eine Klugheit des natürlichen Menschen, sondern eine Weisheit von oben herab erfordert, welche in allem und durch alles und bei aller Gelegenheit

die Ehre des Allerhöchsten zu suchen und seinen Namen zu verherrlichen wisse“. Der Akt der Erziehung wird hier durchaus über das Naturhafte hinausgehoben und erhält eine supranaturale, religiöse Würde.

Wahre Gottseligkeit ist das Hauptstück der Erziehung, die christliche Klugheit hängt von ihr ab. Christliche Klugheit, die Gottes Ehre zum Ziel und Zweck hat, wird scharf unterschieden von der weltlichen Klugheit. Die wahre christliche Klugheit begehrt nicht „eigenen Willen und eigene Gedanken des Herzens zu vollbringen, sondern durch Nachfolge des Herrn Jesu zu tun den Willen des Vaters.“ Alle Klugheit beruht auf der Wissenschaft oder Erkenntnis und auf der Erfahrung, und die wahre Klugheit besteht in dem rechten Gebrauch dieser beiden Stücke, der durch das religiöse Ziel bestimmt ist. Die wahre Klugheit wird die „Hand Gottes in allem“ zu erkennen helfen. In dem Kind müssen zu diesem Zweck besonders die Aufmerksamkeit und die Erfahrung geweckt werden. Im Hinblick auf die Weckung der Aufmerksamkeit zeigt Francke, wie dabei der „Unterschied der Gemüter“ berücksichtigt werden müsse, wie man Ermüdung und Zerstreuung der Aufmerksamkeit vermeiden müsse usw. Der Grund zu einer wahren Erfahrung wird gelegt, indem man die Kinder darauf hinweist, daß etwas nicht von ungefähr, sondern „aus göttlicher heiliger Fürsorge oder aus seinem gerechten Verhängnis und Zulassung“ geschieht. Auch die Erfahrung ist also durch von der religiösen Tendenz beherrscht. Falsche vorgefaßte Meinungen soll der Lehrer beseitigen, und er soll die Kinder anweisen, daß sie die Regeln der wahren Klugheit auch richtig praktisch anwenden. Dazu können Beispiele aus der Geschichte genommen werden oder aus Autoren, die um der Erlernung der Sprache willen gelesen werden. Die Erziehung zur christlichen Klugheit führt ferner dazu, daß man die Kinder anhält, allezeit ihre Gründe vorzubringen, weshalb sie dies oder jenes tun. Der Hauptgrund, der zu allem Handeln treibt, muß die Ehre Gottes sein, und demgemäß sollen die Kinder ihr Tun untersuchen, ob sie es auch zur Ehre Gottes ausrichten. Vor dem Bösen, der Arglistigkeit des Satans, vor Irrwegen ist die Jugend zu warnen, auch schlechte, weltliche Bücher, die den rechten Zweck der Erziehung hindern, sind von ihr fernzuhalten. Wenn der Lehrer selbst wahre Klugheit besitzt, wird es ihm leicht sein, seine Zöglinge dazu hinzuführen. Aber er muß bedenken, „es ist weder, der da pflanzet, noch der begeußet, etwas, sondern Gott, der das Gedeihen gibt.“

Die pädagogischen Grundsätze des Pietismus sind da deutlich ausgesprochen. Ein religiöses Erziehungsideal ist damit gekennzeichnet, das den religiösen Gedanken viel strenger und einseitiger durchführt als das die protestantischen Schulmänner des 16. Jahrhunderts taten. Nicht mehr um eine gelehrte Bildung, nicht um Standesbildung handelt es sich, sondern allein um die praktisch-religiöse Erziehung. Dem Hauptzweck wird alles untergeordnet, alles Weltliche wird entweder ganz in

den Dienst des Strebens zur Ehre Gottes gestellt oder als sündig und verderbt abgelehnt. Eine Erhebung über das bloß Naturhafte durch die Bekehrung wird gefordert.

Über die Organisation der von ihm begründeten Schulen wie über methodische und didaktische Fragen gibt Francke selbst Auskunft in den von ihm verfaßten Schulordnungen. Ausdrücklich wird von Francke auch hier hervorgehoben, der vornehmste Endzweck in allen den Schulen des Waisenhauses sei, „daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführt werden.“ Demgemäß steht die religiöse Unterweisung dominierend im Vordergrund. In den deutschen Schulen wird jeweils in der ersten Morgenstunde gesungen, gebetet, ein Kapitel aus dem Neuen Testament gelesen und ein Hauptstück aus dem Katechismus repetiert. Dann aber sind noch besondere Stunden angesetzt für Katechismusunterricht und für das Erlernen biblischer Sprüche. Tägliche Betstunden und sonntäglicher Gottesdienst kommen hinzu. In Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen sind die Anforderungen auf Elementarkenntnisse beschränkt. Wenn man bedenkt, daß auch in diesen Fächern der religiöse Lehrstoff (Bibel, Katechismus, Gesangbuch) in weitgehendem Maße herangezogen wird, so sieht man, wie stark die Konzentration aufs Religiöse hier durchgeführt ist. In methodischer Hinsicht finden sich bei Francke kaum besonders bemerkenswerte pädagogische Neuerungen gegenüber den Reformen des 17. Jahrhunderts. Bei der ganzen Organisation der Schulen wie bei der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts im einzelnen waltet eine strenge Ordnung, wie sie aus dem Geist religiöser Zucht hervorgegangen ist.

Eine eigene Art höherer Schule hat Francke in dem Pädagogium, einem Internat für Kinder wohlhabender Eltern, geschaffen. Da scheint das Bildungsziel weiter gefaßt zu sein, wenn es heißt, die Jugend solle in der wahren Gottseligkeit, in nötigen, zu einer geschickten Beredsamkeit und in äußerlichen wohlstandigen Sitten unterwiesen werden. Aber auch da ist der Hauptzweck durchaus ein praktisch-religiöser. Von einer humanistischen Begeisterung für die Wissenschaft ist nichts zu spüren. Die Lehrer sollen gerade „der Jugend zum öfteren und aufs deutlichste zeigen, daß alle Gelehrsamkeit und alles Wissen eitel und töricht sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und Menschen zum Grunde habe“. Es ist auch bezeichnend, daß Francke es für notwendig hält, die Einrichtung von Schulen, die doch von Menschen geschaffen seien, besonders zu rechtfertigen, indem er darauf hinweist, daß auch die ersten Christen Schüler unter sich gehabt hätten und daß wohl eingerichtete Schulen „nicht allein nützlich“ seien, sondern „jetzo auch wegen des großen Verfalls der Menschen zur Wiederaufrichtung der wahren Gottseligkeit allerdings nötig“. In stofflicher Hinsicht weist der Lehrplan des Pädagogiums eine große Fülle auf, da sprachliche, naturwissenschaftliche und technische Fächer in den Lehr-

plan einbezogen sind. Eigentümlich ist, daß die Rangierung der Schüler in Klassen beim Pädagogium nicht von dem Niveau der Gesamtleistungen abhängt, sondern von den jeweiligen Leistungen in den einzelnen Fächern, so daß ein Schüler z. B. im Lateinischen in der ersten Klasse, im Griechischen in der zweiten Klasse sitzen kann. Von Sprachen werden gelehrt: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und Französisch. In der Methodik und Didaktik der antiken Sprachen ist kaum ein Fortschritt gegenüber dem Humanismus zu beobachten, nur haben die Anforderungen in bezug auf stilistische Übungen und auf Lektüre nachgelassen. Das Lernen von grammatischen Regeln, von Vokabeln und Phrasen spielt eine große Rolle, auch Lateinsprechen und Lateinschreiben wird geübt. Dabei wird auch in den Sprachunterricht immer wieder religiöser Lehrstoff einbezogen, ja im Griechischen steht das Neue Testament ganz im Mittelpunkt, und selbst im Französischen wird die Lektüre des Neuen Testaments zugrunde gelegt. Außer den sprachlichen Fächern werden gelehrt: Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Theologie und deutsche Rhetorik. In der Geographie wird Palästina besonders berücksichtigt „wegen des großen Nutzens, den man bei Lesung der Bibel davon haben kann“. In der Geschichte nimmt natürlich die biblische Geschichte einen großen Raum ein. Bei Arithmetik und Geometrie wird der praktische Nutzen betont. Deutsche Rhetorik soll helfen, „daß man einen feinen deutschen Stylum lerne schreiben“. Andere Unterrichtsgegenstände sind Vokalmusik, die aber mehr gelegentlich abends oder in Freistunden behandelt werden, Astronomie und Anstandsunterricht (*de elegantia morum*). Außerdem dienen naturwissenschaftliche Studien und technische Beschäftigungen der „Rekreation“. So ist eine „Naturalien-Kammer“ vorhanden, in der den Schülern durch den Anstaltsarzt oder einen Medizinstudenten an der Hand der vorhandenen Naturalien die Naturgeschichte beigebracht wird, auch Experimente gemacht werden. Auch die Mineralien und die „mancherlei Bergarten“ sollen den Schülern gezeigt werden. Im Sommer werden sie an freien Nachmittagen zum Botanisieren aufs Feld geführt, bei schlechtem Wetter werden ihnen Kräuter im Arzneigarten gezeigt, im Winter werden ihnen die Fundamente der Anatomie „nicht allein in guten dazu dienlichen Kupfern, sondern auch zu mehrmalen an einem Hunde“ demonstriert. Ferner werden technische Beschäftigungen in Freistunden vorgenommen, wobei die Schüler unter Aufsicht des Lehrers sind, damit sie „nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemüts bekommen mögen“. Solche Beschäftigungen sind: Drechseln, Mechanik, Zeichnen, Glasschleifen, Kupferstechen, Holzsägen. Oder die Schüler werden durch den Lehrer in den Garten, auf das Feld, in den Buchladen, in Werkstätten von Handwerkern und Künstlern geführt. Später wurden die Rekreatiionsübungen noch erweitert, wie die „Verbesserte Methode des Paedagogii Regii“ von 1721 zeigt. Wenn in diesem Plan eine solche Menge von Disziplinen angegeben ist, so muß man dabei bedenken, daß



keineswegs alle obligatorisch sind, sondern den Schülern die Auswahl offensteht, es wird auch, wie Francke betont, „teils auf die Kapazität eines jeglichen, teils auch auf den Zweck, den die Eltern selbst mit den Kindern haben, gesehen“. Und wenn jede Stunde des Tages ausgenutzt wird und kein Müßiggang zugelassen wird, so entspricht das der Forderung steter Arbeit im Sinne der Ehre Gottes. Von diesem Gesichtspunkt aus sind auch die Rekreatationsübungen zu betrachten.

Der strenge Zug innerweltlicher Askese, der dem Pietismus anhaftet, ist auch für die pietistische Pädagogik kennzeichnend. Kein freier, schöpferischer Geist kommt da zur Entfaltung, kein von psychologischem Verständnis für die Kindesseele getragenes pädagogisches Reformstreben macht sich da geltend, sondern beherrschend ist der Gedanke der religiösen Zucht. Der Unterricht ist wie das ganze Leben für Lehrer und Schüler eine Arbeit zur Ehre Gottes. Eine organisatorische, vorwärtsstrebende Kraft steckt in dieser Anschauung, Fleiß, Ordnungswille, Beständigkeit sind Tugend, die mit ihr verbunden sind. Aber es bleibt eine Gebundenheit, eine Enge und Einseitigkeit, auch wenn eine Menge von Unterrichtsfächern im Lehrplan aufgenommen sind. August Hermann Franckes Gründungen konnten durch ihre gute Organisation Bestand haben, und als Organisator hat Francke mit seinen Gründungen dem Schul- und Erziehungswesen feste Grundlagen gegeben. Für die Gestaltung des Volksschulunterrichts wie für die Heranbildung von Lehrkräften war das von Bedeutung. Aber die pietistische Pädagogik enthielt bei ihrer Einseitigkeit nicht die Fülle der kulturellen Bildungswerte, die das ganze Bildungsideal des Jahrhunderts hätten bestimmen können.

Zweifellos hat die Pädagogik des Pietismus einen starken Einfluß auf die Organisation des Volksschulwesens im 18. Jahrhundert ausgeübt, wie diese in verschiedenen deutschen Ländern erfolgte, und auch auf die Errichtung von Lehrerseminaren. Auch wenn man dabei keineswegs etwa Franckes Grundsätze im einzelnen befolgte, blieb als wesentlich der religiöse Grundzug des Unterrichts, die Vorherrschaft des Religionsunterrichts und die Ausübung einer strengen, auf autoritativer Gewalt beruhenden Zucht.

In Preußen hat der Hallesche Pietismus vor allem Einfluß gewonnen auf die Organisation des Volksschulwesens. In anderen Ländern hat der Pietismus zum Teil besondere Formen angenommen, die von der Halleschen Richtung zu unterscheiden sind. So hat sich in Württemberg eine eigene pietistische Richtung herausgebildet. Johann Albrecht Bengel (1687—1752) hat da stark gewirkt. „Gebildete Frömmigkeit“ (erudita pietas) ist sein Ideal, womit er an protestantische Schulmänner des 16. Jahrhunderts erinnert, alle Bildung, alle Gelehrsamkeit muß von Frömmigkeit durchdrungen sein. Von Bengel sind Friedrich Christoph Öttinger (1702—1782) und Johann Friedrich Flattich (1713—1797) beeinflusst.

Eine im Wesen andere Persönlichkeit als Francke ist Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf (1700–1760), der Begründer der Brüdergemeine der Herrenhuter. Nicht die streng asketischen Vorstellungen von Pflicht und Arbeit dominieren bei Zinzendorf und seiner Gemeinde, eine religiöse Innigkeit und eine freudigere Lebensauffassung, begründet auf der Heilsgewißheit, herrscht vor, ohne daß darum die Ablehnung des Weltlichen und Sündigen aufgegeben wäre. Eine Verinnerlichung wird gesucht, das „Herz“ wird als das Innerste der Persönlichkeit, aus dem die lebendige Religiosität quillt, hervorgehoben. Während der Hallesche Pietismus einen rationalistischen Anstrich gewinnen konnte, ist Zinzendorf allem Rationalismus und Intellektualismus feind, betont er die Bedeutung der Intuition, des unmittelbaren inneren Erfassens. Das Herz, so sagt Zinzendorf einmal, „ist, wo alles hinläuft und herkommt“, Wille und Verstand „sind nicht die Sache, sondern Eigenschaften vom Herzen“. Ein irrationaler lebendiger Grund ist damit anerkannt, das Verstandesmäßige hat nur sekundäre Bedeutung. Zinzendorf meint: „Das Wissen ist an sich nichts Arges, aber viel Wissen ist für ein Kind Gottes nichts Angenehmes. Das macht nur naseweis, bläht auf und macht den Kopf voll. Aber was man weiß, muß man ganz recht und von Herzen wissen und nichts wissen, das man nicht in der täglichen Beweisung des Geistes und der Kraft an sich sehen lassen kann.“ Der Umgang mit dem Heiland muß „lauter Freude und nicht die geringste Schulhaftigkeit und Lernzwang dabei sein“. Demgemäß wendet sich Zinzendorf gegen eine gedächtnismäßige Belastung mit Wissensstoff in der Schule wie auf der Universität, gegen die bloße Gelehrsamkeit und ihre Methoden. Bildung ist ihm unmittelbare, lebendige religiöse Herzensbildung, die die Quintessenz des Geistes in sich enthält und nicht auf eine möglichst große Summe von Kenntnissen angewiesen ist. Darum gibt er für die Kindererziehung die Regel: „Macht, daß euch die Kinder lieb kriegen, daß sie eures Herrn Bild an euch sehen und denken: es ist ja, als wenn der Heiland käme.“ Das Ziel der Erziehung ist, daß das „Jesusbild“ aus Gesicht, Denken, Worten und Handlungen des Zöglings hervorleuchtet. Herrenhutische Anschauungsweise hat ihre starken Wirkungen auf das Geistesleben des 18. und 19. Jahrhunderts ausgeübt, Männer wie Goethe und Schleiermacher haben ihren Einfluß gespürt, und es lassen sich Linien ziehen von Zinzendorf bis zur Romantik.

## Kapitel 2

### *Reformbestrebungen im Geist der Aufklärung in Deutschland*

#### § 4

#### *Philosophische Strömungen des 18. Jahrhunderts*

*Literatur:* Philosophische Literatur s. in *Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie*. III. Teil (12. Aufl. von M. Frischeisen-Köhler u.

W. Moog). Berlin 1924. *Elis. Heimpel-Michel*, Die Aufklärung (Göttinger Studien zur Pädagogik. 7. Heft). Langensalza 1928.

Die geistigen Bewegungen des Rationalismus und des Pietismus stehen am Beginn des 18. Jahrhunderts und wirken bestimmend ein auf den Charakter dieses Jahrhunderts. Wenn man im 18. Jahrhundert das eigentliche Zeitalter der Aufklärung erblickt, so muß man doch bedenken, daß Anfänge dieser großen Strömung sich weit bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen lassen und daß das 18. Jahrhundert keineswegs einen ganz gleichmäßigen Charakter hat, sondern in ihm mancherlei Richtungen durcheinander- und gegeneinanderlaufen. Die „Aufklärung“ vollzieht sich in verschiedenen Formen. Veränderungen im ganzen kulturellen Leben gehen vor sich, in Staat und Gesellschaft, in Religion und Sitte, in Wissenschaft, Literatur und Kunst treten neue Bestrebungen hervor, die aus verschiedenerlei Quellen stammen. In Deutschland zeigt die kulturelle Entwicklung dieser Zeit ein besonders kompliziertes Bild, da hier Einflüsse von England und von Frankreich her sich geltend machen, aber auch die spezielle Linie deutscher Geistigkeit weitergeführt wird, so daß gerade dadurch die Bewegung hier einen starken eigenartigen Ausdruck erhält.

Für das 17. Jahrhundert war das Streben nach einer geschlossenen Systematik auf philosophischem wie auf pädagogischem Gebiet bemerkenswert. Spinoza mit seinem dogmatischen Rationalismus war in dieser Hinsicht ein charakteristischer Repräsentant des 17. Jahrhunderts. Comenius war der große pädagogische Systematiker und Methodiker dieser Zeit. Das 18. Jahrhundert sprengt gerade wieder die Fesseln der Systematik, ohne doch das Suchen nach prinzipiellen Grundlagen aufzugeben, es will der Mannigfaltigkeit gerecht werden und in ihr das Allgemeine auffinden, aber sie nicht zugunsten einer vorausgesetzten Einheit vergewaltigen. Es ist charakteristisch, daß man nach Befreiung und nach Kritik auf den verschiedensten Bezirken ruft. Befreiung und Kritik sind wesentliche Momente der Aufklärung. Die Tendenz der Befreiung hat eine andere Bedeutung als in der Renaissance. Wenn man die Renaissance als ein Zeitalter der Befreiung des Menschen bezeichnet, so meint man, daß da ein neues Persönlichkeitsgefühl und ein neues Weltgefühl auftritt, daß ein irrationaler Lebensdrang auf künstlerischem Gebiet wie auf kulturellem Gebiet überhaupt Schranken niederreißt. Im 18. Jahrhundert dagegen bedeutet Befreiung Erhebung zu einem verstandes- und vernunftmäßigen Standpunkt, bedeutet sie die Erfüllung möglichst weiter Kreise mit dem Geist der Aufklärung. Während die Renaissancekultur einen ausgesprochenen aristokratischen Charakter trägt, bringt die Aufklärungszeit eine Verbürgerlichung der Wissenschaft und der ganzen Kultur. Der Mensch, der jetzt als Ideal hingestellt wird, ist nicht die heroische Persönlichkeit der Renaissance, nicht der Herrenmensch, nicht der Künstler oder Condottiere, sondern ist der vernünftige, weise Mann, der die Weisheit in die Menge trägt. Bezeichnenderweise wird der Volksaufklärer und

Volkserzieher Sokrates im 18. Jahrhundert oft verherrlicht. Auf religiösem, auf politischem, auf wissenschaftlichem Gebiet sucht man eine rationale Freiheit, will man dem Menschen mit seinem Verstand zu seinem Recht kommen lassen. Diese verstandesmäßige Befreiung ist nur möglich durch Kritik. Es setzt daher in verschiedenerlei Weise und auf verschiedenen Gebieten Kritik am Herkömmlichen, am Überlieferten ein. Die Systematik wird durch die Kritik zerstört. Es ist nicht zufällig, daß das 18. Jahrhundert den Vernunftkritiker Kant und den Literaturkritiker Lessing hervorgebracht hat. Der Philosoph Kant will bezeichnenderweise nicht einfach ein neues philosophisches System aufstellen, sondern er schreibt als Hauptwerke seine drei Kritiken, die Kritik der reinen Vernunft, die Kritik der praktischen Vernunft und die Kritik der Urteilkraft.

Eine solche geistig-kulturelle Bewegung hat unmittelbar auch eine pädagogische Tendenz in sich. Aufklärung will Bildung und Erziehung weiter Kreise bedeuten. Sie ist eine Bildungsbewegung, die sich auf ein breites Niveau erstrecken will. Dem aristokratischen Renaissance-Humanismus und der Standesbildung gegenüber ersteht ein bürgerliches Bildungsideal. Ein demokratischer Zug macht sich geltend. In die Masse des Volkes soll die Bildung eindringen. Dabei handelt es sich zunächst um die Heranbildung der Erwachsenen, um ihre Hineinstellung in das Ganze des kulturellen und staatlichen Lebens. Aber die Konsequenz des Aufklärungsgedankens führt ohne weiteres dahin, daß auch die pädagogische Anleitung des Kindes in ihrer Bedeutung erkannt wird. Man hat das 18. Jahrhundert geradezu das pädagogische Jahrhundert genannt, und in der Tat starke pädagogische Tendenzen auf den verschiedensten Gebieten durchziehen diese Zeit. Die pädagogischen Tendenzen aber sind verbunden mit den großen geistigen Bewegungen und mit den philosophischen Grundgedanken, in denen das Wesen der Zeit sich ausdrückt.

Die deutsche Aufklärung ist entscheidend beeinflusst durch den universalen Geist von Leibniz. Zwar werden die philosophischen Grundgedanken von Leibniz keineswegs in ihrer Tiefe und ihrer Weite erfaßt, vielmehr es wirken nur einzelne Motive Leibnizschen Denkens in modifizierter Form auf verschiedenen Gebieten weiter. Der idealistische Rationalismus Leibniz' wird in eine verstandesmäßige Aufklärung umgebogen. Man nimmt Leibnizsches Gedankengut auf, indem man diese oder jene Seite an ihm hervortreten läßt, ohne seine Allseitigkeit zu erkennen und zu erschöpfen. In der Philosophie, in der Wissenschaft, in der Dichtung macht sich die Einwirkung von Leibniz geltend. Aber mit diesen Einwirkungen kreuzen sich solche, die von anderswoher stammen. Es ist überhaupt kennzeichnend für das 18. Jahrhundert, daß in der allgemeinen Tendenz des Geistes der Aufklärung verschiedenartige Richtungen nebeneinander- und ineinanderlaufen. In philosophischer Hinsicht stehen sich besonders die großen Strömungen des Rationalismus und des Empirismus gegenüber, aber es

bestehen auch Verbindungen zwischen ihnen. Einwirkungen von England und von Frankreich her dringen in die Entwicklung des deutschen Geistes ein. In England hat John Locke den Standpunkt des psychologischen Empirismus ausgebildet, Newton hat die Prinzipien der mechanistischen Naturauffassung entwickelt, Deisten und Freidenker haben Lehren einer natürlichen, im Wesen der menschlichen Vernunft liegenden Religion im Gegensatz zu den positiven Religionen aufgestellt — diese verschiedenartigen Richtungen haben auf den Geist deutscher Aufklärung gewirkt. Von besonderem Einfluß — wenn auch größtenteils erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts — ist auch die englische Moralphilosophie gewesen. Die ethisch-ästhetische Welt- und Lebensanschauung Shaftesburys (1671—1713), der an die Antike sich anlehnend das Bildungsideal des virtuoso zeichnet, wirkt auf die deutschen Klassiker und noch auf die Romantiker. Und Moralphilosophen und Ästhetiker wie Hutcheson, Ferguson, Home, Burke sind im Lauf des 18. Jahrhunderts durch Übersetzungen in Deutschland bekannt geworden. Aber auch französische Aufklärung, die ja ihrerseits Beziehungen zu englischem Geistesleben hatte, ist nach Deutschland übertragen worden. Schon ein Mann wie der Skeptiker Pierre Bayle (1647—1706) mit seinem „Dictionnaire historique et critique“ wirkt anregend, auch wenn man ihn bekämpft. Maupertuis (1698—1759) und vor allem dann Voltaire (1694—1778) kamen persönlich nach Deutschland und verbreiteten französischen Geist auf verschiedenen Gebieten. Und Ästhetiker wie Dubos und Batteux wiesen deutscher Kunsttheorie Wege. Es sind also von mancherlei Seiten her Einflüsse auf das deutsche geistig-kulturelle Leben erfolgt, und gegen Ende des 18. Jahrhunderts kommen neue hinzu, so daß dieses Jahrhundert in der Tat ein buntscheckiges Aussehen hat. Keine schematische Einheitlichkeit weist die Kultur dieser Zeit auf, sondern Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit. Dem widerspricht nicht, daß sich auch dogmatische Tendenzen erheben konnten, daß eine philosophische Schule, die Wolffsche Schule, sich ausbilden konnte, die zeitweise die Lehrstühle deutscher Universitäten beherrschte. Diese Ausbreitung der Wolffschen Philosophie hat darin ihren Grund, daß diese Philosophie eben wesentliche Grundgedanken der rationalistischen Aufklärung enthielt. Aber keineswegs ist in ihr der ganze geistige Gehalt dieses Jahrhunderts beschlossen, und keineswegs blieb sie unwidersprochen.

Der Wolffsche Rationalismus trat von vornherein in Gegensatz zur theologischen Orthodoxie. Darin, daß der Autoritäts- und Dogmen-glaube durch Vernunftkenntnis ersetzt werden sollte, lag die aufklärerische Tendenz, die revolutionär wirkte. In Halle hatte Christian Wolff schwere Kämpfe gegen die Pietisten zu bestehen, die 1723 seine Absetzung und Ausweisung erreichten. Aber 1740 konnte Wolff als Sieger zurückkehren. In der rationalistischen Aufklärungsphilosophie steckten Momente, die pädagogisch von großer Bedeutung waren. Das

Streben nach „vernünftigen Gedanken“, nach klaren und deutlichen Begriffen konnte einen bildenden Wert besitzen, zumal der Gesichtspunkt praktischer Nützlichkeit dabei besonders betont wurde. Und ein Glaube an den Fortschritt in der Vernunft, an die rationale vervollkommnungsfähigkeit des Menschen als Individuum und als Gattung zeichnet die Aufklärung aus, ein Glaube, der zu Forderungen pädagogischer Gestaltung führen mußte.

Während in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die rationalistische Aufklärung vorherrscht, treten in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts andersartige, neue kulturelle Tendenzen auf, die tiefgehende Umgestaltungen hervorrufen. Von Frankreich her wirkt Rousseau mit seinen revolutionären Gedanken über Kultur, Gesellschaft und Erziehung. Die Richtung des Sturms und Drangs äußert sich auf den verschiedensten Gebieten. Dann gewinnt im deutschen Klassizismus die Dichtkunst eine überragende kulturelle Bedeutung. Und in der Philosophie überwindet Kant den Rationalismus durch den Kritizismus und führt damit eine neue Epoche in der Philosophie herauf. All diese Richtungen sind dadurch ausgezeichnet, daß sie nicht nur sachliche Werte für ein bestimmtes theoretisches oder praktisches Gebiet enthalten, sondern umfassende Lebens- und Kulturwerte in sich bergen und dementsprechend weit und stark wirken. Die lebendige Kraft, die ihnen innewohnt, äußert sich unmittelbar in pädagogischen Bestrebungen. In diesem pädagogischen Jahrhundert hat die ganze Kultur einen immanenten pädagogischen Zug.

## § 5

### *Die Neuordnung des preußischen Volksschulwesens*

*Literatur:* Schmidts Geschichte der Erziehung. Bd. V, 3. *H. Heppe*, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. 3. *H. Lewin*, Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule. Leipzig 1910. *F. Vollmer*, Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. Göttingen 1909. *Karl Müller*, Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. 5./6. Aufl. Osterwieck/Harz 1914. *Vormbaum*, Evangelische Schulordnungen. Bd. III.

Die neuen pädagogischen Bestrebungen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts kommen nach außen hin vor allem in den organisatorischen Bemühungen um Hebung des Volksschulwesens und in Plänen zur Schaffung einer neuen Art höherer Schulen für bürgerliche, praktische Berufe zum Ausdruck.

Im 17. Jahrhundert hatten pädagogische Reformgedanken sich auch auf das Volksschulwesen erstreckt. Wenn auch die weitreichenden Pläne der großen Methodiker und Didaktiker nur zum geringsten Teil verwirklicht wurden, so richtete sich doch der Blick auf die Volksschule, und der Staat erkannte seine Aufgabe, für das Schulwesen zu sorgen. Aber es wurde keineswegs überall in Deutschland nur annähernd eine derartige Organisation des Schulwesens geschaffen, wie

sie die Gothaische Schulordnung in vorbildlicher Weise verlangt hatte. Erst allmählich brach sich die Überzeugung von der Notwendigkeit einer Volksbildung Bahn, und erst allmählich wurde das Volksschulwesen der Verwaltung des Staates fest eingegliedert. Im 18. Jahrhundert wird der Staat vor allem durch zwei Gesichtspunkte zur Sorge für das Volksschulwesen veranlaßt, durch den religiös-kirchlichen und durch den militärischen Gesichtspunkt. Religiöse Unterweisung wurde jetzt gefordert, nicht im bloßen Interesse der Kirche, sondern vor allem im Interesse des Staates selbst, weil man gute Staatsbürger haben wollte. Und wenn der Staat auf einen tüchtigen Wehrstand Wert legte, so mußte ihm auch die Vorbildung seiner Soldaten am Herzen liegen. Praktische Erwägungen führten so auf Bestrebungen zur Förderung der Volksbildung.

Charakteristisch ist die Entwicklung des Volksschulwesens in Preußen. Wenn Friedrich Wilhelm I. sich um die Organisation der Volksschule bemühte, so beseelte ihn nicht etwa ein Bildungsidealismus, sondern es leiteten ihn praktisch-politische Überlegungen in bezug auf die Organisation des Staates. Es war von Bedeutung, daß die Bewegung des Pietismus den Gedanken der Volkserziehung verbreitete, und von pietistischem Geist wird das preußische Volksschulwesen beeinflusst. Aber die pietistische Strömung hat nicht von sich aus die organisatorische Kraft, sondern der Staat macht die religiöse Grundhaltung seinen Zwecken dienstbar. Friedrich Wilhelm I. mußte zunächst die Frage der Eingliederung der reformierten Kirche in die Verwaltung des Staates lösen, und er tat das durch die Schaffung eines „Kirchendirektoriums“. Damit war aber zugleich eine Zentralbehörde für das Schulwesen der reformierten Kirche gewonnen. Und so konnte auch eine Regelung des Schulwesens erfolgen, wie das durch die „Königlich-Preussische evangelisch-reformierte Inspektions-Presbyterial-Classical-Gymnasien- und Schulordnung“ von 1713 geschah<sup>1)</sup>. Diese Schulordnung beschäftigte sich weniger mit Bildungszielen und der Methode des Unterrichts als mit der Einheitlichkeit in der äußeren Organisation und Verwaltung des Schulwesens. Der konfessionelle Charakter der Schule wird betont, und als Ziel des Unterrichts in allen Schulen gilt, daß die Jugend zur „Furcht des Herrn als der Weisheit Anfang“ angeleitet wird, daß sie „vor allen Dingen Gott lerne lieben, dem Gebet fleißig abwarten, auch in den Gründen des Christentums nach Anleitung des zu Berlin rezipierten Heidelbergischen Katechismus fleißig unterrichtet werde“. Im Sinne dieser Schulordnung fanden Schulvisitationen statt, durch die der schlechte Zustand des Landschulwesens festgestellt wurde. Königliche Verordnungen suchten da Abhilfe zu schaffen, indem der Gedanke der Schulpflicht hervorgehoben wurde, Forderungen hinsichtlich des Mindestmaßes elementarer Bildung ausgesprochen wurden und auch eine Anleitung tüchtiger Lehrer

<sup>1)</sup> Vormbaum III, S. 210 ff.

verlangt wurde. In dem Erlaß vom 28. September 1717 heißt es, verschiedenlich werde „von den Inspektoren und Predigern bei Uns geklagt, daß die Eltern besonders auf dem Lande ihre Kinder säumig zur Schule schicken und dadurch die arme Jugend in großer Unwissenheit sowohl was das Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft als auch in den zu ihrem Heil und Seligkeit dienenden höchstnötigen Stücken aufwachsen lassen“. Es wird daher verordnet, daß „künftighin an den Orten, wo Schulen sind, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein sollen, ihre Kinder gegen zwei Dreier wöchentliches Schulgeld von einem jeden Kinde im Winter täglich und im Sommer, wenn die Eltern der Kinder bei ihrer Wirtschaft benötigt sind, zum wenigsten ein- oder zweimal die Woche, damit sie dasjenige, was im Winter erlernt worden, nicht gänzlich vergessen, in die Schule zu schicken“. Von einer streng durchzuführenden allgemeinen Schulpflicht ist also auch hier noch keine Rede, ja die Bestimmungen über den Schulbesuch sind weniger scharf als etwa im Gothaischen Schulmethodus. Ein wirksamer Zwang konnte bei den mancherlei Schwierigkeiten organisatorischer, wirtschaftlicher und sozialer Art, die der Einrichtung eines geregelten Schulbetriebs besonders auf dem Land allenthalben entgegenstanden, kaum ausgeübt werden, nachdrückliche Ermahnung von oben her konnte wenigstens einiges bessern. Wichtig ist, daß der Erlaß von 1717 auch auf die Notwendigkeit einer Lehrerbildung hinweist. Die Pröpste und Superintendenten sollen sich „der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulkollegien und fromme Studiosen annehmen“. A. H. Francke hatte bereits das Problem der Lehrerbildung für seine Anstalten in Halle zu lösen gesucht, und der Gedanke der Schaffung von Seminaren wurde in der Folgezeit allmählich weiter verwirklicht. 1732 wurde ein Seminar am Waisenhaus in Stettin errichtet, 1735 eins im Kloster Berge bei Magdeburg, 1748 eins in Berlin.

Auch um eine Regelung der Besoldung der Lehrer kümmerte sich Friedrich Wilhelm I. Er bestimmte, was für Handwerker als Lehrer auf dem Land angenommen werden durften, er suchte ihnen ein Mindesteinkommen zu sichern. Wichtige gesetzliche Vorschriften über die Unterhaltung der Schulen geben die „Principia regulativa oder General-Schulen-Plan, nach welchem das Landschulwesen im Königreiche Preußen eingerichtet werden soll“ von 1736. Es wird darin angegeben, was dem Schulmeister an Ackerland, Vieh, Getreide und Geld zukommt. Daß es sich hierbei nicht um obligatorische Bestimmungen, sondern nur um Richtlinien handelt, zeigt der Schlußparagraph, in dem es heißt: „Wird sich der Adel hiernach zu richten haben und zur gemeinschaftlichen Einrichtung der Schulen die Hand bieten, wie wohl ihnen freisteht, die Sache nach ihrem besten Gefallen einzurichten, nur daß der Schulmeister seine Subsistenz habe und der von Sr. Majestät intendierte Endzweck erreicht werde.“ Um der Unterhaltungsverpflichtung der Krone gegenüber dem Schulwesen nachzukommen, machte



der König eine Stiftung von 50 000 Talern, deren Zinsen zu Zuschüssen für Lehrer und Schulen bei ungünstigen Verhältnissen dienen sollten. Ein bedeutsamer Mitarbeiter Friedrich Wilhelms war der Theologieprofessor und Konsistorialrat Franz Albert Schulz in Königsberg, der sich um die Organisation des Schulwesens in Ostpreußen verdient machte. Er war seit 1733 Direktor des Königsberger Collegium Fridericianum, wo der junge Immanuel Kant sein Schüler war, und wurde 1734 Mitglied der Kirchen- und Schulkommission.

## § 6

### *Die Realschule als neuer Schultypus*

*Literatur:* Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. Bd. I. R. Hoffmann, Geschichte des Realschulwesens in Deutschland (in Schmidts Gesch. der Erziehung V, 2). A. Heubaum, Chr. Semlers Realschule u. seine Beziehung zu A. H. Francke (Neue Jahrbücher f. Philologie u. Pädagogik 1893. S. 65 ff.). Wiedemann, J. J. Heckers pädagogisches Verdienst. Progr. Plauen 1900. Ranke, Johs. Jul. Hecker, Der Gründer der königlichen Realschule. 1847.

Das Volksschulwesen erfuhr im Jahrhundert der Aufklärung allmählich eine Hebung. Die Gymnasien konnten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts keine Fortschritte machen, denn der herkömmliche Lateinbetrieb stand im Widerspruch zum Zeitgeist. Wohl machte sich der Einfluß des Pietismus auch im höheren Schulwesen geltend, besonders in Preußen, aber auch das führte nicht zu wesentlichen Reformen des Unterrichts. Die Einwirkung des modernen höfischen Bildungsideals, das auf den Ritterakademien seine Stätte gefunden hatte, zwang auch zu Konzessionen, aber die Gymnasien hielten doch an der Vorherrschaft des Lateins fest. Der humanistischen Gelehrtschule trat mit Beginn des 18. Jahrhunderts ein neuer Typ einer höheren Schule gegenüber, eine ausgesprochen praktisch-realistisch gerichtete Schule, die eine Vorbildung für bürgerliche Berufe liefern wollte, die Realschule. Den Gedanken einer Realschule kann man im 17. Jahrhundert bei Erhard Weigel und bei J. J. Becher vorbereitet finden. Die pietistische Pädagogik, schon bei A. H. Francke, gab dann realistischen Tendenzen Raum. Ein Schüler Erhard Weigels war der Prediger Christoph Semler (1669—1740). Da er die städtischen deutschen Armenschulen zu inspizieren hatte, trat ihm das Problem der Ausbildung zu handwerklichen Berufen entgegen. Semler entwickelte daher den Plan einer mathematischen Handwerksschule. Die Regierung in Magdeburg und der Rat der Stadt Halle standen dem Plan wohlwollend gegenüber. Man holte ein Gutachten von der Sozietät der Wissenschaften in Berlin ein, und dieses Gutachten, das die Sache als nützlich empfahl, wurde in einem Schreiben von Leibniz vom 15. Dezember 1706 erstattet. Semler hat seine Ansichten entwickelt in der Schrift „Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen

Handwerks-Schule bei der Stadt Halle“ (1705). Als Endzweck der deutschen Schulen erkennt er, „daß die Kinder in denenselben zum gemeinen Leben praeparieret werden“. Vom Standpunkt des Lebenswichtigen aus betont er die Tatsache, daß die wenigsten Schulkinder zum Studieren, „die meisten aber zu anderen Professionen und Handwerken gelangen“. Er will nun den Knaben, die Handwerker werden wollen, eine Vorbildung für den Beruf dadurch gewähren, daß sie ein Jahr lang, ehe sie zum Handwerk kommen, die „mathematische Handwerksschule“ besuchen. Hier sollten sie vor allem mit den für ihre Berufstätigkeit nötigen Instrumenten und Materialien durch Anschauung bekannt gemacht werden und auch sonst lebenspraktische Kenntnisse erwerben. So sollten sie mit den geometrischen Hilfsmitteln Lineal, Zirkel, Winkelmesser umgehen lernen, in die Mechanik, in die Kunde von Münzen, Maßen und Gewichten, in die Baukunst und in die Topographie der Heimatstadt eingeführt werden, sie sollten ferner die Materialien für die verschiedenen Handwerke und ihre Bearbeitung kennenlernen. Nicht auf Auswendiglernen soll es dabei ankommen, sondern alles soll auf „augenscheinlichen und angenehmen Demonstrationen“ beruhen. Semler will durch diese Unterweisung eine Ergänzung geben zu dem gewöhnlichen Schulunterricht, er wendet sich damit aber auch gegen die herkömmliche intellektualistische Unterrichtsmethode. Die Organisation von Kursen nach seinen Prinzipien gelang Semler nur unter großen Schwierigkeiten, da er doch nicht die erhoffte tatkräftige Unterstützung durch Bereitstellung von Räumen und Unterrichtsmaterial erhielt. Erst 1708 konnte er in seiner eigenen Wohnung mit 12 armen Kindern private Kurse einrichten. 1709 suchte Semler das Unternehmen zu erweitern, hatte aber keinen Erfolg damit, die Schule ging bald wieder ein. Sein Programm entwickelt Semler in der Schrift: „Neueröffnete mathematische und mechanische Real-Schule“ von 1709. Schon im Titel wird gesagt, was da alles geboten werden soll: es werde „praesenter gezeigt und nach allen Teilen erklärt“ „das Uhrwerk, das Modell eines Hauses, das Kriegsschiff, die Festung, Salzkot, Mühle, Bergwerk, chemisch Laboratorium, Glashütte, Tuchmacherstuhl, Drechselbank, Pferd und Pferdeschmuck, Brauhaus, Baumgarten, Blumengarten, Honigbau, Wagen, Pflug, Egge und Ackerbau; ferner alle Arten derer Gewichte, inländische Münzen, Maße, gemeine Steine, Edelgesteine, alle Arten der Wolle und Seide; die Gewürze, Samen, Wurzeln, Kräuter, Mineralien, Tiere, Vögel, Fische, Sceleton; ingleichen die geometrischen und optischen Instrumente, die Rüstzeuge der Bewegungskunst, die Arten der Wettergläser und Wasserkünste, der Magnet, Kompaß, der Wagen, Grundriß eines Gebäudes, Topographie der Stadt Halle, Fürstellung derer Sphären des Himmels u. a. m.“. Ausdrücklich wird hervorgehoben, daß nur das für das alltägliche Leben Nützliche gezeigt werden solle. Die Jugend solle „kräftig dadurch excitieret und an eine wahre Realität“ gewöhnt werden. 1738 machte Semler noch einmal den Versuch, seine Gedanken zur Durchführung

zu bringen, indem er eine „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule“ eröffnete, aber auch dieser Versuch scheiterte.

Mit mehr Glück griff dann der Prediger J o h a n n J u l i u s H e c k e r (1707—1768) in Berlin den Gedanken einer Realschule auf. Hecker war Pastor an der Dreifaltigkeitskirche und machte sich zunächst um die Errichtung einer deutschen Schule für arme Kinder verdient. In der „Nachricht von dem freien Unterricht armer Kinder in der Dreifaltigkeitsgemeinde“ von 1740 berichtet er über die getroffene Einrichtung. In dem Programm „Kurze Nachricht von gegenwärtiger Einrichtung der Teutschen Schulen bei der Dreifaltigkeits-Kirche“ (1744) erörtert er die „mancherlei Hindernisse, welche verursachen, daß in den meisten teutschen Schulen bei den wenigsten Kindern der rechte Zweck erhalten wird“, und findet solche Hindernisse „teils bei den Eltern teils bei den Kindern teils in der Beschaffenheit der Schulen selbst“. Er rühmt die Vorteile der errichteten deutschen Schule: man sei hier imstande „nicht nur das Lesen, Schreiben, Rechnen und Christentum mit mehrern Nutzen vorzunehmen“, sondern die Eltern könnten da „ihre Kinder in den ersten Anfängen der lateinischen Sprache und anderen Stücken, die im gewesenen Leben Nutzen schaffen, unterweisen lassen“. Es sollen da auch z. B. in gewissen Stunden „geschriebene Briefe und die Berlinische Zeitungen gelesen und ihnen dabei die Weltteile, vornehmste Länder und Städte bekannt gemacht werden, damit sie solche ins künftige mit mehrerm Verstande lesen können“, es wird Anleitung gegeben, wie „Briefe, Quittungen, Frachtbriefe usw. zu schreiben und einzurichten“, es werden beim Rechnen die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigt. 1747 machte Hecker den Vorschlag, neben der deutschen Schule und der Lateinschule eine Realschule in der Gemeinde der Dreifaltigkeitskirche zu errichten. Er kündigte sein Unternehmen an in der „Nachricht von einer Oeconomisch-Mathematischen Real-Schule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats dieses Jahres eröffnet werden soll“. Hecker betont hier ausdrücklich, daß er zu den beiden bisher bestehenden Schularten, der Lateinschule und der deutschen Schule, als neue, dritte Art die ökonomische und mathematische Realschule hinzufügen wolle. Durch kluge Einrichtung solcher Schulen könnten „manche junge Gemüter, die nicht eigentlich studieren sollen und die doch eine natürliche Fähigkeit besitzen, sonst etwas leicht zu begreifen, nach und nach angeführt werden, mit der Zeit in der Republik auf andere Weise besonders brauchbar zu sein und künftig durch die Feder, durch die Handlung, durch Pachten, durch Wirtschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufakturen und Professionen sich wohl fortzubringen und als geschickte und geübte Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben“. Die Realschule soll gegliedert werden in eine Mechanik-Klasse, wo Unterricht über Werkstätten, Instrumente und Handwerksgeräte erteilt wird, eine geometrische Klasse, eine Archi-

tektur- und Bau-Klasse, eine geographische Klasse, eine Naturalien- oder Physikalische Klasse, eine Manufaktur-, Commerzien- und Handlungs-Klasse, eine ökonomische Klasse und eine Curiositäten- oder Extra-Klasse (mit Heraldik, Altertümern, Reisebeschreibungen, Astronomie, Kalenderkunde als Unterrichtsgegenständen). 1748 konnte Hecker eine „Nachricht vom guten Fortgang der neuangelegten Real-Schule bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche“ veröffentlichen. Er spricht hier vom Zweck der Schule überhaupt und der Realschule im besonderen. „Schulen müssen billig Pflanzengärten der Republik sein, daraus junge Leute gleich als einer Baumschule in die besondere Stände derselben nun dürfen versetzt werden, um die Früchte von demjenigen zu zeigen, was in den Schulen nach und nach erlernt worden“. Ausdrücklich betont er den Unterschied der Schularten nach ihren bestimmten Aufgaben. Eine andere Einrichtung erforderten „die Schulen, welche Seminaria der Universitäten, eine andere, welche Seminaria recht tüchtiger Bürger, Künstler, Haus- und Land-Wirte sein sollen, eine andere Einrichtung der Schulen muß in Städten, eine andere aufm Lande und in den Dörfern gemacht werden“. Realschulen sollen diejenigen Schulen sein, „welche der Handlung und dem Gewerbe, der Land- und Stadthaushaltung, dem Bauwesen und den Künsten eine präparierte Jugend darstellen sollten“. Auf das Collegium Carolinum in Braunschweig und auf die verunglückten Versuche Semlers weist Hecker hin und entwickelt nochmals seinen eigenen Plan der Realschule. Die dreierlei Anstalten an der Dreifaltigkeitskirche stehen untereinander in Verbindung, denn es werden, wie Hecker sagt, „sowohl einige aus den lateinischen als teutschen Klassen zu den Lektionen in der Realschule zugelassen“. Nicht etwa schon eine fertige Berufsausbildung soll in der Realschule geboten werden, sondern nur eine wissenschaftliche Vorbereitung zu bestimmten Berufen. Es ist, sagt Hecker, „bei der Real-Schule die Absicht nicht, die jungen Leute, wie manche befürchtet haben, zu gewissen Professionen ganz fertig zu machen; sondern der Zweck geht dahin, sie durch die Vorbereitungswissenschaften tüchtiger zu machen, in ihrem künftigen Metier das Nötige besser und geschwinder zu fassen, auf allerhand Vorteile zu denken und die in den Schulen aus der Naturlehre und Mathematik usw. erlernte Sachen auf ihre Umstände zu applicieren“.

Neben Hecker wirkte Johann Friedrich Hähn (1710—1780), der seine schematische Tabellar- und Literalmethode einführte, auch eine Zeitschrift „Agenda scholastica“ herausgab und besonders für die Einrichtung einer „großen realen Sammlung“ sorgte, die Geräte, Modelle und Maschinen verschiedenster Art enthielt.

Nach Heckers Tod leitete der Pfarrer Joh. Esaias Silberschlag, der sich besonders mit Mathematik und Physik beschäftigte, die Berliner Realschule, dessen Nachfolger war dann Andreas Jakob Hecker, der Neffe von Johann Julius Hecker. Unter diesen Männern gedieh die Anstalt weiter. Und auf den jüngeren Hecker

folgte 1820 August Gottlob Spilleke, der sich bedeutsame Verdienste um eine zeitgemäße Neugestaltung der Realschule erwarb.

Wie man in der Zeit der Aufklärung nach neuen Schultypen suchte, die praktischen Bedürfnissen der Zeit Rechnung tragen sollten, läßt sich auch aus der auf Initiative des Abtes Jerusalem hin 1745 erfolgten Gründung des Collegium Carolinum in Braunschweig erkennen. Dieses Collegium war nicht etwa nur eine verspätete Ritterakademie, sondern es sollte nach der Intention des weitschauenden Abtes neue Bildungsmöglichkeiten gegenüber den bisherigen Schulen eröffnen. Es ist bemerkenswert, daß in der „Vorläufigen Nachricht von dem Collegio Carolino zu Braunschweig“ ausdrücklich auf die Berufe hingewiesen wird, die auf den bisherigen Gelehrtschulen keine rechte Ausbildung erfahren konnten: „Diejenigen, welche in den größten Welthändeln der Welt nutzen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Landhaushaltung umgehen, die sich auf mechanische Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erden das gemeine Beste suchen, machen eben einen so wichtigen Teil des gemeinen Wesens als die Gelehrten aus. Und dennoch hat man bei allen Unkosten, die man auf die Errichtung der Schulen und Akademien verwandt hat, für diese bisher so wenig und oft gar nicht gesorget.“ So wurden im Collegium Carolinum zwar auch die humanistischen Wissenschaften und die Literaturwissenschaft, aber auch Mathematik, Mechanik, Baukunst u. a. gepflegt. Wenn darin ein moderner Zug zum Ausdruck kommt, so war es andererseits der Entwicklung des Collegium Carolinum hinderlich, daß es wesentlich ein teures Internat für Adlige war. Joh. Jul. Hecker, der dieser neuen Anstalt lebhaftes Interesse entgegenbrachte, tadelt daher doch an ihr, „daß man sich mehr mit der vornehmen Jugend in das Galante der Wissenschaften als in das eigentlich Nutzbare einlasse“.

### Kapitel 3

## Pädagogische Bewegungen in Frankreich

**Literatur:** Schmidts Geschichte der Erziehung. Bd. IV. *G. Compayré*, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. 7. Aufl. 1904. Allgemeines auch bei *Otto Völcker*, Das Bildungswesen in Frankreich. Braunschweig 1927, und *P. Frieden*, Das französische Bildungswesen (Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Bd. 14). Paderborn 1927.

### § 7

## Sensualismus und Materialismus

**Literatur:** Philosophische Literatur siehe in Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie. III. Teil (12. Aufl. von M. Frischeisen-Köhler u. W. Moog). Berlin 1924.

Über Crousaz: *Jos. Englert*, J. P. de Crousaz als Kritiker und Reform der zeitgenössischen Erziehung. Diss. Würzburg 1921. *G. Krause*, Crousaz' Erziehungslehre. Diss. Würzburg 1921. *W. Schulte*, J. P. de Crousaz' Unterrichtslehre. Diss. Würzburg 1921.

Über Condillac: *Else Stoeber*, Condillac als Pädagoge. Diss. Zürich 1901. *Hugo Schmidt*, Das Leben u. d. pädag. Bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac (Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. Bd. 44, 1912, S. 95 ff.).

Über Helvetius: *H. Piazza*, Le idee filosofiche e pedagogiche de M. Adr. Helvetius. Milano 1889. *D. G. Mostratos*, Die Päd. v. Helvetius. Diss. Berlin 1891. Helvetius' Werk *De l'homme* ist übersetzt von G. A. Lindner, „C. Adr. Helvetius, Vom Menschen, seinen Geisteskräften u. seiner Erziehung“ (Pädagogische Klassiker. Bd. 2). Wien 1877.

Über Turgot: *L. Waelès*, Turgot als Pädagoge. Diss. Leipzig 1901. *R. Arndt*, Turgot als Pädagoge (Manns Päd. Magazin, Heft 474). Langensalza 1912.

In Frankreich trug die Bewegung der Aufklärung einen eigenen Charakter. Nicht nur wirkte da die englische Aufklärung unmittelbarer und intensiver ein als in Deutschland, vielmehr kam alsbald auch das Wesen französischen Geistes in der neuen Richtung zur Geltung. Von vornherein zeigte die französische Aufklärung mehr als die englische und die deutsche einen skeptischen Zug, von vornherein treten in Frankreich auch die Fragen des kulturellen Lebens, des Staates und der Gesellschaft in den Vordergrund. Die Aufklärung ist da nicht in erster Linie Angelegenheit der Gelehrten. Es ist bezeichnend, welche Rolle die Pariser Salons gerade im 18. Jahrhundert spielen, das gesellschaftliche Leben hat da ohne weiteres eine starke kulturelle Bedeutung. Und bei der skeptischen Haltung des französischen Geistes gelangen leicht radikale Tendenzen zum Durchbruch. So ist ebenso bemerkenswert, daß der Empirismus in Frankreich zu einem Sensualismus und einem Materialismus wird, wie daß revolutionäre Ideen in bezug auf die Gesellschaft, die Kultur, die Erziehung Boden gewinnen.

Der Literat *Voltaire*, der über alle möglichen Gebiete in Poesie und Prosa schreibt, ohne in die Tiefe zu dringen, der fremde Gedanken in eine elegante äußere Form faßt, der mit den Waffen des Witzes und Spottes kämpft, ist der Prototyp französischer Aufklärung. Er war es auch, der mit seinen „Lettres sur les Anglais“ auf die englische Aufklärung hinwies und der naturphilosophische und religionsphilosophische Theorien englischer Philosophen popularisierte. Der Staatstheoretiker *Montesquieu* kritisiert die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse Frankreichs und stellt in seinem „Esprit des lois“ grundlegende Lehren über die moderne Staatsverfassung auf, wobei ihm der englische Staat als Muster vorschwebt.

Auf pädagogischem Gebiet hatte *Charles Rollin* (1661—1741) in seinem „Traité des études“ den Mängeln der eigenen Zeit gegenüber auf das klassische Altertum, besonders das Griechentum, hingewiesen und eingehend die unterrichtlichen Aufgaben der verschiedenen

Lehrfächer dargestellt, ohne in didaktischer Hinsicht wesentlich Neues zu bieten. Ihm kam es hauptsächlich auf eine Konsolidierung des bestehenden höheren Schulwesens an.

Die Vertreter des Sensualismus und des Materialismus dagegen forderten durchgreifende Reformen in der Erziehung, warfen das Traditionelle über Bord und suchten eine „natürliche“ Erziehung zu begründen. Der Einfluß von Lockes Schrift „Gedanken über Erziehung“, von der Pierre Coste schon 1695 eine französische Übersetzung veranstaltete, machte sich bald geltend. Der Schweizer Jean Pierre de Crousaz (1663—1750) aus Lausanne folgt in seinem „Traité de l'éducation des enfants“ (1722) dem englischen Philosophen. Er sieht das Ziel der Erziehung charakteristischerweise in dem auf vernunftgemäßer Einsicht begründeten Glück. Der aufklärerische Nützlichkeitsstandpunkt tritt hier hervor. Für den Unterricht befürwortet Crousaz dabei die Lockesche Forderung, daß man auf die individuellen Anlagen und Interessen des Kindes Rücksicht nehme. Crousaz' ziemlich oberflächliches Werk hat in Frankreich viel Beachtung gefunden.

Eine neue Welt- und Lebensanschauung verkündeten die Sensualisten und Materialisten. Traditionelle religiöse und metaphysische Dogmen wurden bekämpft, auch herkömmliche moralische und gesellschaftliche Anschauungen erfahren damit Änderungen. Das Mechanisch-Materielle wurde in den Vordergrund gestellt, auf biologische und physiologische Erscheinungen richtete sich die Aufmerksamkeit. Diese Einstellung mußte auch zu pädagogischen Konsequenzen führen. Der Arzt Julien Offray de La Mettrie (1709—1751) hat 1745 ein Werk „Histoire naturelle de l'âme“ veröffentlicht, 1748 folgte sein bekanntestes Werk „L'homme machine“. La Mettrie sucht zu zeigen, daß die Seele wesentlich von den Organen des Körpers abhängt und daß das, was empfindet, materiell sein muß. Die Sinne und Sinnesindrücke sind demgemäß das Primäre, die Ideen sind das Sekundäre, sind ein Produkt der Erziehung. „Wenig Erziehung, wenig Ideen“, sagt La Mettrie. Von den Sinnesempfindungen sollen Erziehung und Unterricht ausgehen und dann die Anlagen des Organismus weiterentwickeln. Die Bedeutung der Erziehung schätzt La Mettrie keineswegs gering ein. Wenn er von seinem epikureischen Standpunkt aus in der Lust und dem Glück das Ziel des Handelns sieht, so betont er dabei doch, daß der Weise glücklicher sei als der Unwissende, daß durch Erziehung und Bildung die natürliche Organisation verbessert werde. Und wie die Erziehung der Vervollkommenung des Individuums diene, so kann auch die Gesellschaft durch Erziehung die Individuen für die Zwecke der Gesamtheit dienstbar machen. Den Ideen Gottes und der Unsterblichkeit der Seele erkennt La Mettrie keinen praktischen Wert zu, er nimmt ein natürliches Sittengesetz an, das nicht religiös gebunden ist, sondern sich auch mit dem Atheismus vertragen kann. La Mettrie sucht so die theoretischen und praktischen Konsequenzen des Materialismus zu ziehen.

Etienne Bonnot de Condillac (1715—1780) ist nicht Materialist, denn ihm ist die Seele ein immaterielles Wesen, aber Sensualist, sofern ihm die Sinnesempfindung als das Grundphänomen gilt, von dem aus alle seelischen Erscheinungen genetisch sich begreifen lassen. Wenn Locke als Quellen der Erfahrung Sinneswahrnehmung (sensation) und Selbstwahrnehmung (reflection) angenommen hatte, so läßt Condillac nur die Sinnesempfindung als primär gelten. Um zu zeigen, wie aus der Sinnesempfindung der ganze Reichtum des seelischen Lebens sich entwickelt, gibt er die Fiktion einer Marmorstatue, die zunächst nur mit dem Geruchssinn begabt ist, woraus mit Notwendigkeit das weitere Seelenleben allmählich hervorgeht. Condillac hat 1746 einen „Essai sur l'origine des connaissances humaines“ veröffentlicht, sein philosophisches Hauptwerk war dann der „Traité des sensations“ (1754). Er hat sich auch praktisch pädagogisch betätigt, nämlich als Erzieher des Infanten Ferdinand von Bourbon, des späteren Herzogs von Parma. Über den Lehrgang, den er dabei einschlug, gibt sein dreizehnbändiges Werk „Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme“ (1769—73) Auskunft. Von Bedeutung ist, daß er da auch in pädagogischer Hinsicht den genetischen Standpunkt betont. Er stellt einen Grundsatz auf, der auch von neueren Pädagogen vertreten worden ist: die Erziehung müsse den Gang der Menschheitsentwicklung wiederholen (refaire ce que les peuples ont fait). In jedem Fach geht er dabei seinem Sensualismus gemäß von der Anschauung der Sache aus, sucht das Interesse des Zöglings zu wecken und eine allmähliche Entwicklung aufzuweisen.

Wenn Condillac hauptsächlich eine sensualistische Psychologie auszubilden strebte, so wollte Claude Adrien Helvetius (1715 bis 1771) vor allem eine sensualistische Moral, die auf dem Prinzip der Selbstliebe beruht, lehren. In seinem Hauptwerk „De l'esprit“ (1758) betonte er wie Condillac, daß alle Vorstellungen von den Sinnen herkommen. Den Sensualismus wendet er auf die Moral an. Die moralische Welt ist nach ihm beherrscht vom Gesetz der Interessen, und das persönliche Interesse ist der alleinige Wertmaßstab für die menschlichen Interessen. Er bleibt dabei nicht auf einem individualistischen Standpunkt stehen, sondern läßt die Sonderinteressen durch das Gemeinwohl (le salut public) reguliert werden. Als Mittel zur Hebung der Sittlichkeit dienen Gesetzgebung und Erziehung. Der normale Mensch ist ein Produkt der Erziehung. Alle Menschen haben die gleichen Fähigkeiten der Aufmerksamkeit und der Leidenschaft, erst durch Gesetzgebung und Erziehung ergeben sich die Verschiedenheiten. Öffentliche Erziehung und Staatsverfassung stehen dabei nach Helvetius in notwendiger Verbindung, Umgestaltungen auf pädagogischem Gebiet müssen von politischen Umgestaltungen begleitet sein.

Seine pädagogischen Ansichten hat Helvetius in einem besonderen Werk entwickelt, das erst nach seinem Tod erschienen ist, „De l'homme, de ses facultés et de son éducation“ (1772). Gegen



Rousseaus Emile wird in dieser Schrift bereits polemisiert. Helvetius sucht hier seine Ansicht, daß beim Menschen Geist, Tugend und Genie Produkt der Erziehung und des Unterrichts seien, näher zu begründen. Wenn die Dummheit der allgemeine Zustand bei kultivierten Völkern sei, so sei das die Wirkung eines verderblichen Unterrichtes, einer Erziehung durch falsche Gelehrte und einer Lektüre törichter Bücher. Keine Reform der Erziehung sei zu hoffen, so lange sie den Schullehrten anvertraut sei. Helvetius bemüht sich nachzuweisen, daß die Verschiedenheit des Geistes nicht Wirkung der Organisation, sondern Wirkung der Erziehung sei. Den Begriff der Erziehung nimmt er dabei bemerkenswerterweise in weitem Sinn. Erziehung ist nie vollendet, dauert bis zum Tod. „Mein Lebenslauf ist eigentlich nur eine lange Erziehung“, sagt Helvetius. Aber nie erhalten zwei Menschen dieselbe Erziehung, da die Umstände und Verhältnisse jeweils verschieden sind. Nicht auf die Lehrer kommt es an, die den Unterricht erteilen, sondern „die wahren Lehrmeister der Kindheit“ sind „die Objekte, welche sie umgeben, diese Lehrmeister sind es, denen sie fast ihre sämtlichen Ideen verdankt“. Die Konstellation der Dinge in der Außenwelt, die auf das Kind einwirken, ist immer eine andere für ein anderes Individuum, ist von Zufälligkeiten abhängig. „Unser Leben ist sozusagen nichts als ein langes Gewebe solcher Zufälligkeiten. Man schmeichle sich doch nicht, zwei Kindern jemals genau dieselben Unterweisungen erteilen zu können.“ Helvetius hat bereits eine Einsicht über die Bedeutung des Milieus für die individuelle Entwicklung. Die Eindrücke, die die einzelnen Individuen erhalten, sind infolge der Verschiedenheit der Gegenstände und der Umstände verschieden, daraus ergeben sich verschiedene Empfindungen und verschiedene Ideen, weiter die Ungleichheit des Geistes der Individuen. Wenn die Kinder zur Schule kommen, sind sie bereits verschiedenartig, da sie mit verschiedenerlei Vorstellungen beladen sind. Auch bei der häuslichen Erziehung sind die Eindrücke, selbst für Zwillinge, keineswegs gleichförmig. So ist die Erziehung auf der Schule wie im Elternhause „niemals für zwei Individuen dieselbe“. Aber nicht die Erziehung der Kindheit ist nach Helvetius am wichtigsten, sondern „die zweite Erziehung“ (*la seconde éducation*), die Erziehung der Jugend, die viel mannigfaltiger und viel mehr vom Zufall abhängig ist. Die Erzieher des Jünglings sind vor allem „die Regierungsform, unter welcher er lebt, und die Sitten, welche diese Regierungsform der Nation beibringt“. Der Zufall bringt den Menschen in diese oder jene Lage, entzündet seine Geschmacksrichtungen und Leidenschaften und beeinflusst die Bildung des Charakters. „Der Charakter ist bei dem Menschen die unmittelbare Wirkung seiner Leidenschaften, und seine Leidenschaften sind zumeist die unmittelbare Wirkung der Situationen, in denen er sich befindet.“ Selbst die Genies verdanken so Zufällen ihre Entfaltung. Es kann sich daher nur darum handeln, den Einfluß des Zufalls zu verringern, und eine vervollkommnete Erziehung müßte zu

diesem Zweck „einen Plan mit Rücksicht auf den allgemeinen Nutzen“ enthalten und sich auf „einfache und unabänderliche Grundsätze stützen“. Daß bei der heutigen Erziehung in Europa die Vorschriften so widerspruchsvoll sind, rührt nach Helvetius daher, daß die öffentliche Erziehung zwei Mächten anvertraut ist, deren Interessen auseinandergehen und die demgemäß verschiedene Sittenlehren vortragen, der geistlichen Macht und der weltlichen Macht. Den Theologen ruft Helvetius zu: Gebt doch das lächerliche Vorhaben auf, die Leidenschaften ausrotten zu wollen, „studiert das Menschenherz, untersucht die Triebfedern, die es bewegen, und habt ihr keine klare Idee von Moral und Politik, so gebet es auf, darin Unterricht zu erteilen“. Es muß ein einheitlicher, widerspruchsfreier Erziehungsplan durchgeführt werden. „Die Erziehungsvorschriften werden so lange unzuverlässig und schwankend bleiben als man sie nicht auf ein einziges Ziel zurückführt.“ Und dieses Ziel kann nur der größte öffentliche Vorteil, das größte Glück der größten Anzahl von Bürgern sein. Die Erziehung darf nicht zwei widerstreitenden Mächten überliefert werden. Es muß die Wissenschaft der Moral gänzlich umgearbeitet werden, es müßte „ein neuer Geist die Bildung ihrer neuen Grundsätze leiten und alles müßte auf den öffentlichen Vorteil hinzielen“.

Helvetius bemüht sich, seine Ansichten vom sensualistischen Standpunkt aus psychologisch und moralphilosophisch näher zu begründen. Wenn wir auch alle Vorstellungen durch die Sinne empfangen, so beruhen doch die Verschiedenheiten in der Geistesbildung nicht etwa auf einer ungleichen Feinheit der Sinne, vielmehr ist die Fähigkeit des Empfindens bei den Menschen im wesentlichen gleich und alle normalen Menschen haben die gleiche Befähigung zur Geistesbildung. Jede Wahrheit muß sich auf Tatsachen zurückführen lassen, jede muß jedem Verstand in ihrer Wesenheit zugänglich sein und klar dargestellt werden können. Der Gedanke einer Wissenschaft im positivistischen Sinn schwebt Helvetius vor, auch die Sätze der Moral und Politik sollen zu einer Wissenschaftlichkeit erhoben werden, die derjenigen mathematischer Sätze analog ist. Die Ungleichheit des Verstandes hat als Ursachen erstens den „Zufall“, d. h. die verschiedene Verkettung der Ereignisse, der Umstände und der Situationen, in denen sich verschiedene Menschen befinden, und zweitens die ungleiche Begierde nach Aufklärung: beide Ursachen beruhen nicht auf der Verschiedenheit ursprünglicher Organisation der Menschen, sondern auf Erziehung im weiten Sinn, worin auch der Begriff des Zufalls eingeschlossen ist. „Der Mensch in der Wiege ist nichts — seine Laster, seine Tugenden, seine selbstgemachten Leidenschaften, seine Talente, seine Vorurteile, sogar sein Gefühl von Selbstliebe, mit einem Wort alles an ihm ist ein erworbenes Gut“ (tout est en lui une acquisition). Die Begierden, die die Menschen miteinander gemein haben, sind die Begierde nach Glückseligkeit und die Begierde nach der Macht, sich diese Glückseligkeit zu verschaffen. Glück und Tugenden eines Volkes aber

sind nicht Folgen der Religion, sondern sind ein Werk der Gesetze. Auf gute Gesetzgebung und im Zusammenhang damit auf gute Erziehung kommt es demgemäß an. „Die Erziehung macht uns zu dem, was wir sind.“ (L'éducation nous fait ce que nous sommes.) Die Behendigkeit des primitiven und die vielseitigen Kenntnisse des kultivierten Menschen sind die Folge des Unterschieds der Erziehung. Die Erziehungswissenschaft läuft „auf die Kunst hinaus, die Menschen in eine Lage zu versetzen, in der sie gezwungen sind, sich die Talente und Tugenden, welche man an ihnen zu finden wünscht, zu erwerben“. Bedeutsam ist, daß Helvetius die öffentliche Erziehung ausdrücklich vor der häuslichen bevorzugt. Er nennt fünf Vorteile der öffentlichen Erziehung: die Gesundheit des Ortes der Unterweisung, die Strenge der Schulordnung, der Wetteifer der Kinder untereinander, die Intelligenz der Lehrmeister und schließlich die größere Geschlossenheit (fermeté) gegenüber der häuslichen Erziehung. Wichtig ist auch, daß Helvetius physische und moralische Erziehung unterscheidet und dabei den Wert der physischen Erziehung hervorhebt. Der Zweck der physischen Erziehung ist, „den Menschen stärker, mannhafter, gesünder und daher auch glücklicher und überhaupt seinem Vaterlande nützlicher, d. h. geeigneter zu den verschiedenen Ämtern zu machen, zu denen er durch das Nationalinteresse berufen werden kann“. Er fordert unter Berufung auf die Gymnastik der alten Griechen die Errichtung von „Tummelplätzen“, wo die Zöglinge sich im Ringen, Laufen, Springen, Diskuswerfen, Wurfspießschleudern, Stemmen u. dgl. üben könnten. Seiner Ansicht nach könnten bei richtiger Einteilung die Schüler täglich sieben bis acht Stunden mit ernsten Studien und vier bis fünf mit Leibesübungen zubringen. Der Vervollkommenung der moralischen Erziehung ist nach Helvetius die Unvollkommenheit der meisten Regierungen hinderlich, denn wenn die Erziehung in der Kindheit durch die Lehrer und die Erziehung in den Jünglingsjahren durch die Regierungsform und die Sitten der Nation im Widerspruch miteinander stehen, sind die Vorschriften der Kindheitserziehung nichtig. Unter einer despotischen Regierung kann man nicht die Heranziehung rechtschaffener Bürger verlangen. Die gute oder schlechte Erziehung ist „fast nur ein Werk der Gesetze“. Eine Reform der moralischen Erziehung fordert auch eine Verbesserung der Gesetze und der Regierungsform. Es genügt wohl, aufgeklärt zu sein, um einen guten Erziehungsplan zu entwerfen, man muß aber mächtig sein, um ihn durchzuführen. In einem Staat, wo das private Interesse aufs engste mit dem öffentlichen Interesse verknüpft wird, ist die moralische Erziehung notwendig vortrefflich, und die Bürger sind tugendhaft. Der Staatsmann hat durch gute Gesetze für eine gute Erziehung zu sorgen. Helvetius faßt die Aufgaben für die Schaffung einer neuen Erziehung dahin zusammen, daß er sagt: man müsse dazu „den Menschen kennen, den Umfang seiner geistigen Kräfte bestimmen, die Triebfedern, die ihn in Bewegung setzen, neben der Art und Weise angeben, wie diese Triebfedern in Tätigkeit zu

setzen sind, und endlich dem Gesetzgeber zu neuen Mitteln verhelfen, das große Werk der Gesetzgebung zu vervollkommen“.

Helvetius' Werk ist ein charakteristisches Erzeugnis der französischen Aufklärung. Sensualistische Psychologie und sensualistische Ethik bilden die Grundlage seiner Pädagogik. Reformen der Staatsverfassung fordert er zusammen mit Reformen der Erziehung. Im Sinn der Aufklärung wird die Macht der Erziehung betont, und der Erziehungsbegriff erhält einen bedeutsamen weiten Umfang. Der Gedanke einer öffentlichen Erziehung wird mit Entschiedenheit verfochten.

Der Sensualismus erfuhr eine Fortbildung zum Positivismus im Kreis der Enzyklopädisten. Hier wurde die wissenschaftliche Anschauung ausgestaltet, die ihre Grundlage in den exakten Naturwissenschaften suchte, eine Analyse der Gesetzmäßigkeit des in der Erfahrung Gegebenen liefern wollte und metaphysische Spekulationen abwies. Der vielseitige Diderot (1713—1784) gibt seiner Weltanschauung starke ästhetische Züge und stellt unter Einfluß von Shaftesbury ein ethisch-ästhetisches Bildungsideal auf. Der Mathematiker und Philosoph d'Alembert (1717—1783) setzt die Philosophie in Beziehung zu den empirischen Einzelwissenschaften und bemüht sich um eine systematische Einteilung der Wissenschaften. Der Nationalökonom Turgot (1727—1781) hat sich nicht nur als Vertreter der physiokratischen Schule auf nationalökonomischem Gebiet betätigt, sondern er hat auch den Positivismus erkenntnistheoretisch zu begründen gesucht und eine positivistische Geschichtsphilosophie entwickelt und pädagogische Folgerungen daraus gezogen. Einen stetigen, gesetzmäßigen Fortschritt glaubt er im Entwicklungsgang der Menschheit feststellen zu können. Vom religiösen Stadium führt eine natürliche, kausalgesetzliche Entwicklung bis zu dem Endstadium, in dem die Naturwissenschaften herrschen und eine Neugestaltung des Lebens bewirken.

Auch dieser Positivismus ist ein Produkt der Aufklärungszeit, aber er wirkt weiter ins 19. Jahrhundert, wo Auguste Comte, nicht unabhängig von seinen Vorgängern, ein großes positivistisches System geschaffen hat.

## § 8

### Jean Jacques Rousseau

**Literatur:** Philosophische Literatur in *Überwegs* Grundriß der Gesch. der Philosophie. III. Teil (12. Aufl. v. M. Frischeisen-Köhler u. W. Moog). Allgemeines über Rousseau: R. Mahrenholtz, J. J. Rousseaus Leben, Geistesentwicklung u. Hauptwerke. Leipzig 1889. P. Hensel, Rousseau. Leipzig 1907. 3. Aufl. 1919. Albert Schinz, La pensée de J. J. Rousseau. 2 Bde. Paris 1929. Charakteristik bei Ed. Spranger, Kultur u. Erziehung. 4. Aufl. Leipzig 1928. Über Rousseaus Pädagogik im allgemeinen besonders P. Sakmann, J. J. Rousseau (Die großen Erzieher. Bd. V). Berlin 1913.

Einzeluntersuchungen: E. v. Sallwürk, Rousseaus Stellung in der Pädagogik. (Päd. Studien.) 1880. C. Gößgen, Rousseau u. Basedow. Diss. Straßburg

1891. *R. A. Spitzner*, Natur und Naturgemäßheit bei J. J. Rousseau. Diss. Leipzig 1891. *K. Schneider*, Rousseau u. Pestalozzi. 5. Aufl. Berlin 1895. *F. A. Hüller*, Natur- u. Gesellschaftsprinzip in Rousseaus Pädagogik. Diss. Leipzig 1898. *O. Hänssel*, Der Einfluß Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders. Diss. Leipzig 1902. *Ernst Hartmann*, J. J. Rousseaus Einfluß auf J. H. Campe. Diss. Erlangen 1904. *G. Schauermann*, Religion u. religiöse Erziehung bei Rousseau. 2. Aufl. Leipzig 1905. *H. Findeisen*, Die philosophischen Grundgedanken der Pädagogik J. J. Rousseaus. Diss. Tübingen 1906. *H. Görland*, Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik (Beiträge zur Lehrerbildung Heft 34). Gotha 1906. *P. Natorp*, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart 1907, Bd. I. S. 178 ff. *O. Twiehausen*, Rousseaus Pädagogik und ihre Nachwirkung. 3. Aufl. Minden 1908. *E. Zabel*, Die soziale Bedeutung von J. J. Rousseaus Erziehungstheorie. Progr. Quedlinburg 1908. *P. Schneider*, Rousseaus Kenntnis der Kindesnatur. Langensalza 1911. *W. Boyd*, The educational theory of J. J. Rousseau. London 1911. *K. Schindler*, J. J. Rousseaus Erziehungsgrundsätze u. d. moderne Pädagogik. Progr. Neustadt a. d. Orla 1912. *H. Lebede*, Locke u. Rousseau als Erzieher. Charlottenburg 1913. *P. Themanns*, Rousseau u. d. Arbeitsschulgedanke (Manns Päd. Mag. H. 588). Langensalza 1914. *E. Durkheim*, La pédagogie et Rousseau. Rev. de Mét. et Morale. 1919 S. 153 ff. *K. Friel*, Rousseau u. die Erziehungsbestrebungen der Gegenwart (Manns Päd. Mag. H. 810). Langensalza 1921. *Fräßdorf*, Die Nationalpädagogik Rousseaus in den *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Vierteljahrsschr. f. philos. Päd. 1921 u. 1922. *W. Fräßdorf*, Die psychologischen Anschauungen J. J. Rousseaus (Manns Päd. Mag. H. 1214). Langensalza 1929. *H. Boschann*, Die Spontaneitätsidee bei J. J. Rousseau. Berlin 1926. *R. Hönigswald*, Über die problemgeschichtliche Stellung J. J. Rousseaus. (Euphorion Bd. 28.) 1927.

Übersetzungen des „Emil“ von *E. v. Sallwürk* (Bibl. päd. Klassiker Bd. 6 u. 7). 4. Aufl. 1907. *K. Reimer* (Päd. Bibl. Bd. VIII). 3. Aufl. 1889; v. *H. Denhardt* (Reclams Univ. Bibl., neue Ausg. v. *Th. Fritsch*, 2 Bde.), v. *K. Grosse* (neue Ausg. v. *H. Schmidt*) 1912.

Das 18. Jahrhundert ist durchaus nicht etwa einfach die Zeit einer unbedingten Herrschaft des Rationalismus, vielmehr machen sich selbst innerhalb der Aufklärungsbewegung andersartige Tendenzen geltend. Und in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts treten geradezu irrationalistische Strömungen hervor. In Deutschland kommt das in der Sturm- und Drangzeit am stärksten zum Ausdruck, in Frankreich führt die Gefühlsphilosophie Rousseaus eine neue Richtung herauf, die im Gegensatz zu der verstandesmäßigen Aufklärung steht.

Jean Jacques Rousseau ist eine eigenartige, widerspruchsvolle, von pathologischen Zügen nicht freie Natur. Moralische Mängel haften ihm an, und doch ist ein echter genialer Drang bei ihm nicht zu verkennen, lebt eine idealistische Sehnsucht in ihm, die ihn zum Vorkämpfer einer neuen Geistesepoche werden läßt. An dem Menschen Rousseau und seinem Leben kann einem manches unsympathisch erscheinen, und doch ist es nicht richtig, wenn man den hohen Schwung seiner Gedanken als unehrlich brandmarken will. Gewiß hat er sich

mit seinen Ideen im praktischen Leben nicht zurechtzufinden gewußt, gewiß ist er eine unruhige, unzuverlässige Abenteuererseele, gewiß schätzt er sich selbst und seine Fähigkeiten oft ganz falsch, zu hoch oder zu niedrig, ein, aber man darf ihm darum doch nicht die Genialität absprechen und darf die Wahrhaftigkeit seines Idealismus nicht bezweifeln, darf ihn nicht als einen phantastischen Träumer oder als einen schönfärbenden Rhetoriker und Literaten ansehen. Er ist keine harmonische Persönlichkeit, der eine Verbindung von Ideal und Leben gelingen kann, er ist vielmehr ein disharmonischer, innerlich zerrissener Charakter, ein Mensch, der in sich die ganze Problematik seines eigenen Wesens und der Kultur seiner Zeit aufs stärkste spürt, der in ehrlichem Streben neue Wege sucht und neue Ziele verkündet und der doch im Leben an dieser Problematik sich aufreibt. Er muß immer wieder irren, muß sich in heillose Widersprüche verwickeln — und doch beseelt ihn der optimistische Glaube an seine Ideale. Über seine Zeit und ihre Mängel erhebt er sich als Kulturphilosoph und als Pädagoge, aber er ist doch selbst ein Kind dieser Zeit und verfällt ihren Krankheiten. Es ist etwas Tragisches in dem Ringen dieses Menschen, der in sich selbst verhängnisvolle Fehler entdecken muß, der die Gewalt seiner Triebe nicht zähmen kann und gelegentlich im Sumpf des Gemeinen und Niedrigen zu versinken droht und der doch nicht aufhört, seinen Idealen nachzusehnen und nachzustreben. Es ist bei Rousseau nicht etwa so wie bei Pestalozzi. In der Seele Pestalozzis ist Güte und Liebe der Grundzug, der Idealist Pestalozzi kämpft um die Durchführung seiner Ideale gegen die Widerstände der Wirklichkeit und muß in diesem Kampf immer wieder Niederlagen erfahren. Bei Rousseau dagegen geht ein Riß durch die Seele, er erlebt in sich selbst die dämonische Kraft widerstreitender Tendenzen, in seinem Wesen ist nicht eitel Güte und Liebe, ist nicht nur die Idealität des Geistigen, sondern in ihm steckt Sinnlichkeit, Triebhaftigkeit, selbst Amoralisches, er muß immer mit sich selbst kämpfen und kann doch nie die Befreiung und Erlösung erreichen.

Schon der äußere Lebenslauf Rousseaus zeigt ein mitunter merkwürdig verworrenes Bild. In Genf, der Heimatstadt des Calvinismus, war er am 28. Juni 1712 als Sohn eines Uhrmachers geboren. Seine Mutter starb bei seiner Geburt. Der etwas abenteuerlich veranlagte Vater bestärkte durch seinen Einfluß den Hang zur Romantik in dem schwächlichen, leicht erregbaren Kind. Zwei Jahre erhielt Jean Jacques eine Erziehung durch einen Pfarrer auf dem Land, später kam er zu einem Genfer Graveur in die Lehre, dem er aber davonlief. Er führte dann jahrelang ein abenteuerliches Wanderleben. Von entscheidender Bedeutung für seine Weiterentwicklung war das Zusammentreffen mit Madame de Warens, seiner maman, die dann auch seine Geliebte wurde, einer eigenartigen Frau, in der ähnlich wie bei Rousseau Gutes und Böses seltsam gemischt war. Durch sie lernte Rousseau nicht nur sich in einer gesellschaftlichen Welt bewegen, die ihm vor-

her fremd war, sondern er dankt ihrem Einfluß wesentliche Grundlagen seiner ganzen Bildung und Lebensanschauung. Er beschäftigte sich mit Musik und, wenn auch dilettantisch, mit den verschiedensten Wissenschaften, mit Mathematik, mit Botanik, mit Anatomie und Physiologie usw., er las philosophische Schriften von Locke, von Descartes, Malebranche, Leibniz u. a. So verschaffte er sich als Autodidakt eine gewisse Bildung, der natürlich jeder systematische Charakter fehlte. Verschiedene Versuche beruflicher Betätigung schlugen fehl, auch als Erzieher hatte Rousseau kein Glück<sup>1)</sup>. 1741 ging er nach Paris, und damit begann eine neue Epoche für ihn. Zwar seine Hoffnungen, die er auf eine von ihm erfundene Notenschrift und auf seine literarischen Fähigkeiten setzte, erfüllten sich nicht. Er fand auch keinen rechten Beruf, 1743—44 war er Gesandtschaftssekretär in Venedig, später war er zeitweise als Privatsekretär und dann als Notenabschreiber tätig. Aber er gelangte in Paris in die literarischen Kreise, trat zu den Enzyklopädisten, besonders zu Diderot, in Beziehung. In Paris lernte er auch Thérèse Levasseur kennen, ein ungebildetes Mädchen, das seine Geliebte wurde und ihm fünf Kinder gebar, die er ins Findelhaus schickte, und das er 1768 heiratete. Berühmt wurde er, als er 1750 mit seinem Discours den Preis erhielt für die Beantwortung der von der Akademie von Dijon gestellten Frage: Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs. Im Jahr 1753 stellte dieselbe Akademie die Preisaufgabe: Quelle est l'origine de l'inégalité parmi les hommes et si elle est autorisé par la loi naturelle. Rousseau beantwortete diese Frage im Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, der zwar nicht den Preis gewann, aber doch eine Wirkung in der Öffentlichkeit erzielte. Von 1756 ab lebte Rousseau außerhalb Paris auf dem Lande und arbeitete an seinen Hauptwerken. 1761 erschien der Briefroman, die Nouvelle Héloïse, 1762 der Contrat social und im selben Jahr der Emile. Der Emile rief eine ungeheure Empörung der verschiedensten Kreise hervor, das Buch wurde öffentlich verbrannt, gegen den Verfasser wurde ein Haftbefehl erlassen. Rousseau floh in die Schweiz, aber auch da hörten die Anfeindungen nicht auf. Der englische Philosoph David Hume nahm ihn 1766 mit nach England, wo er seine Autobiographie, die Confessions, begann, aber sein Argwohn, der sich zu Verfolgungswahn steigerte, trieb ihn 1767 zu plötzlicher Abreise nach Frankreich, wo er mehrere Jahre bald da bald dort umherirrte. Er starb am 2. Juli 1778 in Ermenoville bei Paris.

Rousseau hat sich selbst und seinen Entwicklungsgang mit schonungsloser Offenheit zu analysieren gesucht in seinen „Bekenntnissen“, einem Buch, das nicht nur im Titel an die Bekenntnisse des Augustinus erinnert. Auch wenn Übertreibungen, Verzerrungen und Ungenauigkeiten

<sup>1)</sup> Seine pädagogischen Gedanken aus dieser Zeit enthält die kleine Schrift *Projet sur l'éducation de M. de Sainte-Marie* von 1740.

keineswegs fehlen, so bildet das Werk doch eine psychologische Fundgrube. Ein seelisches Entwicklungsbild wird da gezeichnet, bei dem die mannigfachsten psychologischen Probleme auftreten und selbst pathologische Züge zu entdecken sind. Rousseau sagt am Anfang des Werkes: „Ich will der Welt einen Menschen in seiner ganzen Naturwahrheit zeigen, und dieser Mensch werde ich selber sein.“ Die Bekenntnisse sind nicht nur für die Beurteilung der Persönlichkeit Rousseaus wichtig, sie unterstützen auch das Verständnis seiner ganzen Anschauungen wesentlich, und vor allem seine pädagogischen Ansichten stehen zu seinem eigenen Entwicklungsgang in innerer Beziehung.

Wenn man Rousseaus Pädagogik würdigen will, darf man sich nicht auf eine Summe von Erziehungsvorschriften aus dem *Emile* beschränken, sondern man muß die pädagogischen Lehren im Zusammenhang mit Rousseaus ganzem Gedankenkreis betrachten. Er entwickelt eine neue Kultur- und Gesellschaftsphilosophie, und seine pädagogischen Theorien haben ihre philosophischen Grundlagen. Keineswegs handelt es sich für ihn bloß um eine Reform der Erziehung, er stellt vielmehr ein neues Bildungsideal auf, und seine pädagogischen Reformpläne sind nur ein Teil seiner Pläne einer Reform der Kultur, des Staates und der Gesellschaft.

Die französische Kultur des 18. Jahrhunderts wies Verfallssymptome auf. Der Steigerung der Zivilisation, der Entfaltung des Luxus, dem Raffinement des Lebens entsprachen weder die seelischen noch die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen. Die Staatsform des Absolutismus wurde unterhöhlt, die Korruption, die von den höheren Ständen ausging, zerstörte die traditionellen Grundlagen des Lebens. Der alte Adel verlor seine Bedeutung, an seine Stelle trat ein Hof- und Emporkömmlingsadel, das äußerlich glänzende Leben des Hofes und der Salons wurde zum Ideal erhoben. Wohl konnte dabei ein Literatentum und Künstlertum sich entwickeln, konnte auch die Wissenschaft Förderung erfahren, aber bezeichnend bleibt auch in den geistig interessierten Kreisen die Neigung zu äußerer Eleganz der Lebensführung wie bei Voltaire, bei den Enzyklopädisten und dem Kreis um Baron Holbach. In der Kunst verkündeten die spielerischen Formen des Rokoko die Freude am äußerlichen schönen Schein. Die Kultur drohte in bloße Zivilisation überzugehen, die innere seelische und moralische Kultur wurde brüchig bei allem äußeren Glanz. Es war eine Situation, in der die Kultur selbst zum Problem werden mußte, in der Kritik an den verschiedensten Stellen einsetzen konnte. Montesquieu z. B. hatte bereits gesellschaftliche Zustände kritisiert, hatte das Ideal einer Staatsverfassung im Gegensatz zu den bestehenden Verhältnissen zu entwerfen gesucht. Aber erst Rousseau stellt das Problem der Kultur mit dem Mut eines revolutionären Radikalismus seiner Zeit vor die Augen.

In seinem *Discours* von 1750 bereits tritt hervor, wie Rousseau nach einem neuen Bildungsideal strebt, wie er der übersättigten Zivilisation



seiner Zeit den einfachen, ungekünstelten, natürlichen Menschen gegenüberstellt. Er skizziert den Aufstieg von Kultur und Zivilisation, den Fortschritt der Künste und Wissenschaften, und seine Frage ist, ob dem ein moralischer Fortschritt parallel geht oder nicht. Dabei stellt er fest: die Reinheit der Sitten hat gelitten, früher waren die Sitten bauerlich, aber natürlich, jetzt sind sie verkünstelt, verdorben. Ja, Rousseau glaubt als Regel annehmen zu können, daß ein intellektueller Aufstieg in der Kultur eine Verfälschung der ursprünglichen Moralität zur Folge hat. Unsere Seelen, so sagt er, sind verdorben in dem Maß wie unsere Wissenschaften und Künste zur Vollendung fortgeschritten sind. Schon ihrem Ursprung nach stehen Wissenschaften und Künste nach Rousseau der Moralität fern, sie verdanken ihre Geburt unseren Lastern, so ist die Astronomie aus dem Aberglauben, die Physik aus der Neugierde geboren usw. Ebenso sind sie ihren Objekten nach eitel, sie basieren auf dem Luxus, auf den Streitigkeiten der Menschen, auf Irrtümern. Und gefährlich sind die Erfolge, die sie hervorbringen, sie führen zu Müßiggang, zur Verachtung von Religion und Sitten, zu Verweichlichung. Vor allem werden die moralischen Qualitäten durch die intellektuelle Kultur geschädigt. Von diesem Gesichtspunkt aus verwirft Rousseau den Intellektualismus in Erziehung und Unterricht der Jugend. „Schon in unseren ersten Lebensjahren stattet eine unsinnige Erziehung unseren Geist aus und verdirbt unsere Urteilsfähigkeit.“ „Eure Kinder werden ihre eigene Sprache nicht kennen, aber andere Sprachen sprechen, die sie nie verwenden können, sie werden Verse machen lernen, bevor sie sie kaum verstehen; ohne den Irrtum von der Wahrheit unterscheiden zu können, werden sie die Kunst besitzen, beide für andere durch Scheinargumente unkenntlich zu machen: aber was die Worte Hochherzigkeit, Billigkeit, Menschlichkeit, Mut bedeuten, das wissen sie nicht.“ Rousseau fordert, daß die Kinder das lernen, was sie als Männer tun müssen, und nicht das, was sie vergessen müssen (*qu'ils apprennent ce qu'ils doivent faire étant hommes et non ce qu'ils doivent oublier*). Der Fortschritt der Wissenschaft und Künste hat unser wahres Glück nicht gefördert, hat unsere Sitten verdorben und der Reinheit des Geschmacks Eintrag getan. Was Rousseau dem Intellektualismus gegenüber fordert, das ist Rückkehr des Subjekts in sich selbst, moralische Selbsterkenntnis und Verantwortlichkeit. „Wozu unser Glück in der Meinung anderer suchen, wenn wir es in uns selbst finden können! Lassen wir andern die Sorge, die Völker über ihre Pflichten zu belehren, und beschränken wir uns darauf, die unsrigen gut zu erfüllen; wir haben nicht nötig, mehr davon zu wissen.“ Ein ethischer Individualismus bekundet sich da, der nicht im Verstand, sondern in Gefühl und Gewissen seine Grundlage hat. „O Tugend, erhabene Wissenschaft einfacher Gemüter, braucht es denn so viel Mühe und so viel Zerstörung, um dich zu erkennen? Sind deine Grundsätze nicht in unsere Herzen eingegraben? Und genügt es nicht, um deine Gesetze zu kennen, in

sich selbst einzukehren und die Stimme des Gewissens im Schweigen der Leidenschaften zu vernehmen?“ Eine bewußte Abkehr von jedem intellektualistischen Bildungsideal, dem humanistischen wie dem realistischen, wird da vollzogen, nicht mehr um Gelehrsamkeit oder um Weltkenntnis soll es sich handeln, sondern darum, daß die natürlichen moralischen Qualitäten des Menschen entfaltet werden. Die „Natur“ tritt der Kultur und der Zivilisation gegenüber. Aber Natur bedeutet für Rousseau nicht etwa Rückfall in Primitivität, Wiederherstellung des unkultivierten Anfangszustandes der Entwicklung. Wohl kommt Rousseau dazu, bei der Polemik gegen die bestehenden Kulturverhältnisse einen idyllischen Zustand auszumalen, aber das Wesentliche ist dabei, daß die unverdorbenen moralischen Grundeigenschaften des Menschen hervortreten und alles Verküstelte und Verderbte entfernt wird. Das Natürliche und Einfache kann so dem Vernünftigen gleichgesetzt werden, so wie ja auch das Naturrecht als das vernünftige, allgemeingültige menschliche Recht galt.

Im „Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes“ malt Rousseau den idealen Naturzustand gegenüber einem dekadenten Kulturzustand mit lebhaften Farben aus. Er geht dabei nicht den Weg historischer Tatsachenforschung, sondern — darin verfährt er methodisch durchaus im Geiste des 18. Jahrhunderts — den Weg einer naturrechtlichen Konstruktion. Er will die Entwicklung der ganzen sozialen und kulturellen Verhältnisse aus dem hypothetisch angenommenen ursprünglichen, möglichst einfachen Wesen des Menschen begreiflich machen. Nach den Rechtsgrundlagen von Gesellschaft und Kultur fragt er, nicht nach einem historisch irgendwie vorhandenen Urzustand. Er betont ausdrücklich, daß wir „historische Erfahrungen über die Eigentümlichkeiten dieses Urzustandes nicht besitzen, ja nicht einmal seine wirkliche Existenz irgendwann zweifelsfrei feststellen können“. Die vorausgesetzte einfache Natur des Menschen ist bei Rousseau nicht rationalistisch gefärbt, sondern erscheint als naiv, gefühlsmäßig, noch nicht von verstandesmäßiger Überlegung überwuchert. Zwei Naturtriebe nimmt Rousseau an, den Selbsterhaltungstrieb und den Trieb des Mitleids. Der aus dem Wesen der menschlichen Natur sich ergebende einfache ideelle Zustand ist nicht, wie Hobbes annahm, ein Krieg aller gegen alle, sondern ein natürlicher friedlicher Zustand, in dem die unverbrauchte, vervollkommnungsfähige physische und sittliche Kraft des Menschen sich geltend macht, in dem die Naturtriebe eine gewisse Regelung bewirken, ohne daß schon bürgerlich-rechtliche Verhältnisse vorhanden wären, es ist ein Zustand ursprünglicher Freiheit und Gleichheit. Die Ohnmacht des einzelnen Menschen gegenüber drohenden Hindernissen der Außenwelt führt notwendig zum Heraustreten aus diesem Naturzustand, führt zu einem gesellschaftlichen Zustand, in dem das Gesetz des Eigentums und der Ungleichheit herrscht, wo der Mensch seine ursprüngliche Freiheit gegen die Beschränkung in rechtlich-bürgerlicher Sicherheit um-

getauscht hat. Wenn Rousseau mit rücksichtsloser Schärfe die Übel aufdeckt, welche die Menschen während der geschichtlichen Entwicklung dieses gesellschaftlichen Zustandes geschaffen haben, so will er darum doch nicht etwa den gesellschaftlichen Zustand radikal aufheben, vielmehr ist seine Absicht, gerade die rechtlichen Grundlagen der Gesellschaft festzustellen, um die Gesellschaft reformieren zu können. Er rät nicht etwa, das Eigentum überhaupt aufzuheben, den gesellschaftlichen Zustand zu verlassen und in die Wälder zurückzukehren, sondern er will nur die geschichtlich gewordenen Übel des Kulturzustandes beseitigen. Zu den Zutaten, die dem Kulturmenschen gegenüber dem Naturmenschen zukommen, gehört auch die Erziehung. Im Naturzustand gab es „weder Erziehung noch Fortschritt, die Generationen vermehrten sich unnützerweise, und da jede immer von demselben Punkt ausging, verflossen die Jahrhunderte in der ganzen Roheit der ersten Zeiten, die Gattung war schon alt, und der Mensch blieb immer Kind“. Die Erziehung fördert die Ungleichheit unter den Menschen. „Nicht nur setzt die Erziehung einen Unterschied zwischen den kultivierten Geistern und denen, die es nicht sind, sondern sie vermehrt auch den Unterschied zwischen den ersteren im Verhältnis ihrer Kultur, denn wenn ein Riese und ein Zwerg auf derselben Straße gehen, gibt jeder einzelne Schritt, den sie machen, dem Riesen einen neuen Vorteil.“ So glaubt Rousseau feststellen zu können: „Wenn man die verschwenderische Verschiedenheit in der Erziehung und der Lebensführung, wie sie in den verschiedenen Ordnungen des bürgerlichen Zustandes herrscht, mit der Einfachheit und Gleichförmigkeit des tierischen und wilden Lebens vergleicht, wo alle sich mit derselben Nahrung nähren, auf dieselbe Weise leben und genau dieselben Dinge tun, dann wird man begreifen, wieviel geringer der Unterschied von Mensch und Mensch im Naturzustand sein muß als im Gesellschaftszustand und wie sehr die natürliche Ungleichheit in der menschlichen Gattung wachsen muß durch die Ungleichheit der Erziehung.“ Aus den kulturphilosophischen Anschauungen ergeben sich so Forderungen für ein neues Bildungsideal.

Das Ideal einer rechtlich geordneten Gemeinschaft, in der die durch Kultur und Zivilisation entstandenen Übel möglichst herabgemindert sind, hat Rousseau in seinem „Contrat social“ (1762) gezeichnet. Nicht um die Frage der geschichtlichen Entstehung der Gesellschaft handelt es sich da, sondern um die Frage der Rechtmäßigkeit der gesellschaftlichen Ordnung. Ein Idealzustand soll gefunden werden, der die ursprüngliche allgemeine sittliche Natur des Menschen berücksichtigt und in dem die Gesetze möglichst dem Recht und der Gerechtigkeit entsprechen. Wenn die gesellschaftliche Ordnung auf bloßer Gewalt begründet ist, dann ist sie nicht rechtmäßig, das Recht der gesellschaftlichen Ordnung beruht nicht auf bloßer Natur, sondern auf Verträgen. Der ursprüngliche, ideelle Gesellschaftsvertrag bezeichnet die notwendige rechtliche Grundlage für jede mögliche Gesellschaft.

Eine ideale Gesellschaftsform wird gefordert, in der das Individuum frei bleiben, seine Menschenrechte besitzen soll, ja wo die Gesellschaft gerade diese Rechte schützt, nicht zerstört, wo „jeder einzelne, obgleich er sich mit allen vereint, gleichwohl nur sich selbst gehorcht und so frei bleibt wie vorher“. Auf die ethisch-rechtliche Konstruktion der Gesellschaftsform kommt es Rousseau an.

Mit den kulturphilosophischen und gesellschaftsphilosophischen Anschauungen Rousseaus stehen seine pädagogischen Ansichten im Zusammenhang, wie sie der „Emile“ entwickelt. Schon der erste Satz des Emile: „Alles geht gut aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervor, alles entartet unter den Händen des Menschen“ ist erst auf Grund der ganzen kulturphilosophischen Theorien Rousseaus recht verständlich. Der Rousseausche Begriff des Natürlichen als des Einfachen, Unverdorbenen wird dem des Kulturellen als des Verkünstelten gegenübergestellt. Optimistisch betrachtet Rousseau die moralischen Grundanlagen des Menschen, mit Pessimismus begegnet er den Emporwucherungen, die durch Kultur und Zivilisation veranlaßt sind. Wie Rousseau die Mängel der bestehenden Kultur überhaupt geißelt, so kritisiert er scharf die herkömmliche Erziehung und Bildung. Keineswegs will er die Bedeutung der Erziehung leugnen. Er sagt: „Man veredelt die Pflanzen durch die Zucht und die Menschen durch die Erziehung.“ „Alles, was wir bei unserer Geburt nicht besitzen und uns, wenn wir erwachsen sind, nötig ist, das wird uns durch die Erziehung gegeben.“ Eine dreifache Erziehung muß nun der Mensch durchmachen: diejenige durch die Natur, die nicht von uns abhängt, diejenige durch die auf uns einwirkenden Dinge, die nur in gewisser Hinsicht von uns abhängt, und diejenige durch die Menschen, die einzige Art, die wirklich in unserer Gewalt steht. Das Ziel einer vollkommenen Erziehung kann nur das der Natur selbst sein, denn eine Harmonie zwischen den drei Erziehungsarten ist nur dadurch möglich, daß die beiden anderen Arten sich nach derjenigen richten, zu der wir nichts beitragen können. Die Natur des Menschen, um die es sich hier handelt, besteht in den ursprünglichen Dispositionen (*dispositions primitives*), auf die man alles zurückführen müßte. Nun ergeben sich aber Widersprüche zwischen der Natur und der Gesellschaft, und man muß sich entscheiden, ob man einen Menschen (*homme*) oder einen Bürger (*citoyen*) heranbilden will. Der natürliche Mensch (*l'homme naturel*) ist eine für sich bestehende Einheit und Ganzheit, der bürgerliche Mensch (*l'homme civil*) ist nur eine gebrochene Einheit, deren Wert durch den Nenner, d. h. das Ganze der Gesellschaft bestimmt wird. Sowohl die öffentliche als auch die häusliche Erziehung führen in der bestehenden Kultur zu Widersprüchen. Eine Beseitigung dieser Widersprüche wäre nur möglich, wenn man den natürlichen Menschen kenne und von ihm ausginge, aber den Menschen nicht nur für sich erzeuge, sondern auch für die anderen Menschen. Die Frage ist also für Rousseau, wie sich die individualen und die sozialen pädagogischen

Forderungen vereinigen lassen, und eine Vereinigung scheint ihm nur dadurch erreichbar zu sein, daß man das Natürliche, Allgemeinmenschliche zur Grundlage nimmt und den Menschen von dieser Grundlage aus in die Gesellschaft hineinwachsen läßt. Rousseau betont ausdrücklich den Unterschied zwischen dem natürlichen Menschen im Naturzustand und dem natürlichen Menschen im Zustand der Gesellschaft<sup>1)</sup>. Um die Erziehung des natürlichen Menschen in der Gesellschaft handelt es sich im *Emile*. Das Individuum soll zuerst Mensch sein und dann erst Angehöriger eines Berufs in der Gesellschaft. „In der natürlichen Ordnung, in der die Menschen alle gleich sind, ist ihr gemeinsamer Beruf derjenige des Menschen (*l'état d'homme*), und wer für diesen Beruf gut erzogen ist, kann die Berufe, die dazu passen, nicht schlecht erfüllen.“ Der Zögling wird „weder Richter noch Soldat noch Priester, sondern zuerst Mensch sein“, und dann wird er alles, was ein Mensch sein muß, ebenso gut wie jeder andere sein können. Der herkömmlichen Erziehung, die den Menschen verkünstelt, ihn mit unnützen, unverständenen Kenntnissen belädt, ihn zum Sklaven und Tyrann in einer Person macht, wird gegenübergestellt die Erziehung, die den Menschen so nimmt, wie er aus der Hand der Natur hervorgegangen ist, die von der Knechtschaft und den Vorurteilen der bestehenden Gesellschaft freimachen will, die das ursprüngliche, einfache, natürliche Wesen zu bewahren sucht.

Rousseau will in seinem Zögling den „abstrakten Menschen“ (*l'homme abstrait*) hinstellen, einen imaginären Zögling (*un élève imaginaire*), der ein normaler Mensch mit einfachen Naturanlagen sein soll. Schon in der Vorrede zum *Emile* betont er, daß er nur eine dem Menschen und dem menschlichen Herzen entsprechende Erziehung darstellen wolle und daß er dabei gerade nicht die zufälligen Umstände und Lagen berücksichtige, die Variationen nötig machten. Auf die allgemeinen, wesenhaft menschlichen Momente der Erziehung kommt es ihm an. Wohl hatten auch andere schon eine naturgemäße Pädagogik gefordert, besonders Locke, der Rousseau zweifellos beeinflusst hat, hatte die Bedeutung des *natural genius* in pädagogischer Hinsicht hervorgehoben und eine individualistische Freiheitspädagogik zu entwickeln gesucht. Aber erst Rousseau stellt mit prinzipieller Schärfe den Begriff des Natürlichen als des Elementaren, Reinen dem der Kultur und Zivilisation gegenüber und schafft ein neues, antiintellektualistisches Bildungsideal im Gegensatz zu dem humanistischen wie dem realistischen Bildungsideal der Zeit. Die Fragen des Unterrichts, die bei den Pädagogen des 17. Jahrhunderts voranstanden, werden ganz in den Hintergrund

<sup>1)</sup> *Emile* Buch III: „Il y a bien de la différence entre l'homme naturel vivant dans la nature et l'homme naturel vivant dans l'état de la société.“ Vgl. Buch IV: „Mais considérez premièrement que, voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour d'en faire un sauvage et de le reléguer au fonds des bois.“

gerückt, das Problem der Erziehung im eigentlichen Sinn wird das Zentralproblem. Es handelt sich, sagt Rousseau, weniger darum zu lehren als zu leiten (*il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire*). Die Forderung des Ausgehens von den Grundlagen der Natur des Menschen muß dazu führen, daß man nicht nur irgendwelche besondere individuelle Anlagen des Kindes berücksichtigt, sondern daß man prinzipiell auf der Natur des Kindes überhaupt die Erziehung aufzubauen sucht. Nicht eine fertige Menge von Wissensstoff, die sich das Kind nur anzueignen habe, wird als Maß der Bildung genommen, sondern die Natur des Kindes ist das erste, und es fragt sich, wie diese Natur unter weitgehendster Wahrung ihrer Ursprünglichkeit entwickelt und entfaltet werden kann. Mit ganz anderer Emphase als frühere Pädagogen verlangt daher Rousseau, daß man die Natur des Kindes in psychologischer und physiologischer Hinsicht kennen müsse, daß man danach die Erziehung richten müsse. Schon in der Vorrede zum *Emile* heißt es: „Man kennt die Kindheit durchaus nicht; je weiter man die falschen Ideen, die man davon hat, verfolgt, um so mehr verirrt man sich. Die Weisesten hängen sich an das, was den Erwachsenen wissenswürdig erscheint, ohne zu berücksichtigen, was die Kinder aufzunehmen fähig sind. Sie suchen immer den Erwachsenen im Kinde, ohne an das zu denken, was es vor dem Erwachsensein ist“ (*Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme*). Daher ruft Rousseau gegenüber der herkömmlichen Erziehung: „Beginnt also, eure Zöglinge besser zu studieren, denn ganz sicher kennt ihr sie durchaus nicht!“ Damit erhält auch der Erzieher neue Aufgaben: er ist nicht mehr die überragende Wissensautorität, der gehorcht und geglaubt werden muß, er soll vielmehr der Kamerad (*le compagnon*) des Zöglings sein, soll in einem innigen Vertrauensverhältnis zu ihm stehen. Er soll seinem Zögling keine Vorschriften geben, sondern sie ihn selbst finden lassen. Ja, Rousseau gestaltet die Verbindung zwischen Emil und seinem Erzieher zu einer ganz individuellen Lebensgemeinschaft derart, daß der Erzieher sich ganz auf den einen Zögling konzentriert und mit ihm vom Säuglingsalter bis zum Mannesalter dauernd zusammenlebt. Nicht etwa eine bloße Hofmeistererziehung im Sinne des 17. Jahrhunderts soll das sein, sondern ein unlösbarer Lebenszusammenhang zwischen Erzieher und Zögling soll bestehen.

Wenn Rousseau die Erziehung von der Geburt an beginnen läßt, so war derartiges ja auch schon von früheren Pädagogen gefordert worden, aber ihm kommt es nicht wie den Früheren darauf an, dem Kind möglichst frühzeitig irgendwelche Kenntnisse zu übermitteln, sondern darauf, daß die körperliche und seelische Natur des Kindes sich ungestört entwickelt und gerade vorzeitige Einwirkungen von außen her ferngehalten werden. „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch vorzeichnet!“ (*Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace*): das macht Rousseau zum Grundsatz. Eindringlich mahnt er Mütter und Väter an ihre Pflichten dem sich entwickelnden

Kind gegenüber. Die Mutter ist die eigentliche Amme, der Vater der eigentliche Lehrer des Kindes. „Sie müssen in der Ordnung ihrer Funktionen wie in ihrem System übereinstimmen, aus den Händen der Mutter soll das Kind in die des Vaters übergehen.“ Der Vater, der sich seiner Aufgabe voll und ganz widmen könnte, müßte der ideale Erzieher sein. Wenn er aber nicht dazu imstande ist, muß ein Freund als Erzieher gewonnen werden, einer, der mit ganzer Seele sich dem Zögling widmet.

Rousseau teilt die Erziehung bis zum Mannesalter in Stufen ein und sucht der ganzen Eigenart der jeweiligen Altersstufe gerecht zu werden. Die erste Stufe ist die des Säuglingsalters. Die Natur ist die Lehrmeisterin des Kindes, und ihr muß man folgen, nicht ihr Werk zerstören im Wahn, es zu verbessern. Keineswegs soll das Kind verzärtelt werden, vielmehr die Natur „übt fortwährend die Kinder, sie härtet ihren Körper durch Prüfungen aller Art ab, sie lehrt sie schon frühzeitig, was Mühe und Schmerz ist“. Gerade Abhärtung wird so gefordert, ein gesundes, kräftiges Kind soll herangebildet werden, das Übel und Gefahren ertragen kann. Das Kind unterrichtet sich durch Erfahrung. Gedächtnis und Einbildungskraft sind im Anfang noch inaktiv, das Kind merkt nur auf das, was unmittelbar auf seine Sinne einwirkt. Die ersten Sinnesindrücke sind affektiv, sind Lust- und Unlustempfindungen. Da Empfindungen (sensations) das erste Material der Kenntnisse des Kindes darstellen, muß man darauf achten, sie ihm in einer passenden Ordnung darzubieten. Und wenn das Kind die Objekte zu unterscheiden beginnt, muß man eine sorgfältige Auswahl unter denen treffen, die man ihm zeigt. Auch an den Anblick von Häßlichem und Schrecklichem soll das Kind gewöhnt werden, damit es Unerschrockenheit lernt. Auf die Bedeutung der Bewegung, wie auf die des Schreiens und der Gebärdensprache weist Rousseau hin. Besonders würdigt er auch den Tätigkeitstrieb (*le principe actif*) des Kindes. Die Aktivität des Kindes „ist überschäumend und breitet sich nach außen hin aus“, das Kind fühlt sich „gleichsam so voll Leben, daß es seine ganze Umgebung beleben möchte“. Von seinen psychologischen und physiologischen Betrachtungen über die Natur des Kindes aus kommt Rousseau zu der pädagogischen Forderung, „den Kindern mehr wahre Freiheit (*liberté véritable*) und weniger Herrschaft zu gestatten, sie mehr selbst tun und weniger von anderen verlangen zu lassen“. Vier Maximen stellt er auf: 1. Man muß den Kindern den Gebrauch aller Kräfte lassen, die ihnen die Natur gibt und die sie nicht mißbrauchen können; 2. man muß sie unterstützen und, wo es ihnen fehlt an Intelligenz oder Kraft, Ergänzungen bieten in allem, was das physische Bedürfnis fordert; 3. man muß sich bei der Hilfe, die man ihnen leistet, einzig auf das wirklich Nützliche beschränken, ohne ihrer Laune oder unvernünftigen Wünschen etwas nachzugeben; 4. man muß sorgfältig ihre Sprache und ihre Zeichen studieren, damit man bei ihren Wünschen unterscheiden kann, was unmittelbar der Natur entspringt und was nicht.

Wenn das Kind zu sprechen anfängt, setzt die zweite Stufe der Erziehung ein. Jetzt beginnt erst das eigentliche individuelle Leben (wie de l'individu), jetzt gewinnt das Kind das Bewußtsein seiner selbst (la conscience de lui-même), jetzt muß es als moralisches Wesen (être moral) betrachtet werden. Gerade für diese Stufe betont Rousseau immer wieder, daß man da dem kindlichen Wesen des Kindes gerecht werden müsse, und er tadelt „die barbarische Erziehung, die die Gegenwart einer unsicheren Zukunft opfert, die ein Kind mit Ketten aller Art belastet“. Die Kindheit, so sagt Rousseau, hat ihren Platz in der Ordnung des menschlichen Lebens. „Man muß den Mann im Manne und das Kind im Kinde betrachten. Jedem seinen Platz anweisen und darauf befestigen, die menschlichen Leidenschaften nach der Konstitution des Menschen richten, das ist alles, was wir für sein Wohlbefinden tun können.“ „Die Natur will, daß die Kinder, ehe sie Männer werden, Kinder sein sollen.“ „Die Kindheit hat Weisen zu sehen, zu denken, zu empfinden, die ihr eigen sind <sup>1)</sup>.“ Das Kind soll „weder Tier noch erwachsener Mensch sein, sondern ein Kind, es muß seine Schwäche fühlen und doch nicht darunter leiden, es muß abhängig sein und doch nicht gehorchen, es soll bitten und nicht befehlen“. Den Erwachsenen ruft Rousseau zu: „Liebt die Kindheit, begünstigt ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Instinkt!“ Die Epoche der Kindheit bis zu zwölf Jahren bezeichnet Rousseau als die „gefährlichste Zeit des menschlichen Lebens“, da in dieser Zeit die Irrtümer und Laster emporkeimen, ohne daß man schon ein Mittel hätte sie zu zerstören. Die herkömmliche Erziehung erscheint nicht als naturgemäß, sie widerspricht dem Wesen des Kindes. Man will aus dem Kind nicht „ein Kind, sondern einen Doktor“ bilden, man wirkt zu frühzeitig auf seinen Verstand, lobt und tadelt es, gibt ihm Lehren, predigt Vernunft. Rousseau sagt demgegenüber: „Nehmt das Gegenteil des Üblichen, und ihr werdet fast immer richtig verfahren.“ Die wichtigste und nützlichste Regel der Erziehung heißt für ihn: „Nicht Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren“ (ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre). Es soll dem natürlichen Entwicklungsgang nicht durch irgendwie verfrühte intellektuelle Unterweisungen entgegen gearbeitet werden. Die erste Erziehung muß vielmehr „rein negativ“ sein (La première éducation doit donc être purement négative). „Sie besteht keineswegs darin, daß man die Tugend oder die Wahrheit lehrt, sondern darin, daß man das Herz vor Laster und den Geist vor Irrtum bewahrt. Wenn ihr bei der Erziehung nichts tötet und auch nichts tun ließt, wenn ihr euren Zögling gesund und kräftig bis zum Alter von zwölf Jahren bringen könntet, ohne daß er seine rechte Hand von der linken zu unterscheiden wüßte, so würden sich ihm schon bei den ersten Unterrichtsstunden die Augen seines Ver-

<sup>1)</sup> Vgl. auch die pädagogischen Gedanken in La nouvelle Héloïse V, 3, die zum Teil wörtlich mit Sätzen des Emile übereinstimmen.



ständnisses der Vernunft öffnen, denn da er ohne Vorurteile und ohne Angewohnheiten wäre, würde nichts in ihm dem Erfolg eurer Bemühungen entgegentreten können.“ Auf ein gesundes, naturgemäßes Leben wird demgemäß Wert gelegt, gesellschaftliche und kulturelle Vorurteile sollen von dem Kind ferngehalten werden. Wie die Gesellschaft die natürliche Schwäche des Menschen vergrößert, so vermehren Eltern die Schwäche des Kindes, wenn sie es an Bedürfnisse gewöhnen, die ihm fremd sind, wenn sie von ihm Leistungen fordern, die die Natur noch nicht verlangt, wenn sie seine geringe Kraft dem Willen des Erwachsenen unterwerfen. Rousseau ruft dem Menschen zu: „Deine Freiheit und deine Macht erstrecken sich nur über das Gebiet deiner natürlichen Kräfte und nicht darüber hinaus, alles übrige ist nur Sklaverei, Illusion, Blendwerk.“ In sich selbst muß der Mensch sein Glück suchen. „Der wahrhaft freie Mann will nur, was er kann, und tut, was er für richtig hält.“ Diesen Satz will Rousseau auch auf die Kindheit anwenden und die Erziehungsregeln daraus ableiten. Freiheit ist ihm das höchste Gut, und auch für die Pädagogik ist Freiheit, nicht Autorität das Prinzip. Die wohl geregelte Freiheit (*la liberté bien réglée*) allein führt zu einem glücklichen Resultat der Erziehung. Nicht durch Befehle ist auf das Kind zu wirken. „Niemand, nicht einmal der Vater, hat das Recht, dem Kinde zu befehlen, was nicht zu seinem Besten dient.“ Die Schwäche ihres Alters hemmt die Kinder schon so sehr, daß man nicht noch den Zwang unserer Launen hinzufügen darf, nur die Abhängigkeit von den Dingen ist natürlich. Auch durch „Räsonieren“ auf das Kind einzuwirken, entspricht nicht dem kindlichen Wesen, und Rousseau wendet sich hier gegen Locke, der das Kind durch Vernunftgründe bearbeiten will. Rousseau sagt, die Vernunft ist die am meisten zusammengesetzte Fähigkeit, entwickelt sich am schwierigsten und spätesten. „Das Meisterstück einer guten Erziehung ist die Bildung eines vernünftigen Menschen: und man meint ein Kind durch die Vernunft erziehen zu können! Das heißt beim Ende anfangen, das heißt das Werk zum Werkzeug machen wollen.“ Durch Erfahrung (*expérience*) soll der Zögling lernen, nicht durch mündliche Belehrung. Auch Strafen hat dem Kind gegenüber keinen Sinn, denn es weiß nicht, was es heißt, einen Fehler begehen. „Entblößt jeder Moralität in seinen Handlungen, kann es nichts tun, was moralisch schlecht wäre und was Züchtigung oder Vorwurf verdiente.“ Nur durch konkrete Beispiele soll das Kind belehrt werden, bei bösen Handlungen, z. B. Lügen, soll es die Folgen an sich selbst erfahren und so durch Erfahrung das Richtige finden. Dadurch daß man den Kindern Tugenden nur predigt, verbittert man ihnen ihre jungen Jahre. Der Lehrer muß durch gutes Beispiel wirken, das sich den Schülern einprägt. Rousseau weist auf die Bedeutung des Nachahmungstriebes hin. Wohl kann eine Handlung nur dann sittlich gut genannt werden, wenn sie um ihrer selbst willen vollbracht wird. Aber in einem Alter, wo das Herz noch nicht empfindet, muß man die Kin-

der Handlungen nachahmen lassen, die ihnen nachher zur Gewohnheit werden, bis sie diese nach eigener Entscheidung und aus Liebe zum Guten tun können. Die einzige Sittenregel, die für die Kindheit paßt, ist: „niemand etwas Übles zufügen“. Die ethisch-erzieherische Einwirkung soll so an die natürlichen Triebe und Neigungen anknüpfen und diese zu befördern suchen. Auf die Erziehung, nicht auf den Unterricht kommt es Rousseau vor allem an, und Erziehung bedeutet ihm Pflege der natürlichen Grundanlagen.

In bezug auf den Unterricht führen die Grundsätze der naturgemäßen Erziehung zu einer Verwerfung des Intellektualismus, zur Abwehr alles Unkindlichen, womit das Kind belastet wird. Behandelt das Kind seinem Alter gemäß trotz etwaiger Anzeichen, die darüber hinaus zu deuten scheinen, und „fürchtet, seine Kräfte durch zu große Übung zu erschöpfen“. „Laßt die Natur lange Zeit handeln, bevor ihr an ihrer Stelle handelnd auftritt, und hütet euch, ihren Wirkungen entgegenzuarbeiten. Ihr kennt, sagt ihr, den Wert der Zeit und wollt keine Zeit verlieren. Ihr seht aber nicht ein, daß eine schlechte Anwendung der Zeit ein weit größerer Zeitverlust ist als eine vollkommene Untätigkeit und daß ein schlecht unterrichtetes Kind der Weisheit weit ferner ist als ein solches, das man noch gar nicht unterrichtet hat. Ihr fühlt euch beunruhigt, wenn ihr es seine frühesten Jahre in voller Unfähigkeit hinbringen seht! Wie? Ist Glückseligkeit nichts? Ist das nichts, daß ein Kind den ganzen Tag umherspringt, spielt und läuft? In seinem ganzen Leben wird es nicht wieder so beschäftigt sein.“ Rousseau beruft sich auf Platon, der in seinem Werk über den Staat die Kinder unter Festlichkeiten, Spielen, Gesängen und Zeitvertreib erzogen wissen wollte. Auf die Eigenart des ganzen kindlichen Verhaltens, seinen qualitativen Unterschied von dem Verhalten des Erwachsenen, auf die Bedeutung des Spiels als der dem Kind gemäßen Tätigkeit wird hier mit Nachdruck hingewiesen. Auch die Vorstellungs- und Denkweise des Kindes unterscheidet sich von der des Erwachsenen. „Das, was das Kind sagt, hat für ihn nicht dieselbe Bedeutung wie für uns, es verbindet nicht dieselben Begriffe damit. Diese Begriffe, soweit es solche hat, haben in seinem Kopf weder Ordnung im Nacheinander noch solche im Nebeneinander; nichts Festes, nichts Bestimmtes findet sich in allem, was es denkt.“ Kinder haben noch keine eigentliche Urteilsfähigkeit und noch kein wirkliches Gedächtnis. Sie behalten Töne, Figuren, Sinneseindrücke, aber seltener Ideen und noch seltener Ideenverbindungen. Wohl fehlt ihnen nicht jede Art von Denkvermögen (*raisonnement*). Sie „urteilen recht gut über alles, was sie kennen und was sich auf ihr gegenwärtiges, sinnlich empfindbares Interesse (*intérêt présent et sensible*) bezieht“. Man täuscht sich nur, wenn man sie auf Überlegungen aufmerksam machen will, die sie in keiner Weise berühren. Das sind kinderpsychologische Erkenntnisse, die von großer Tragweite in pädagogischer Hinsicht sind. Rousseau verwertet in der Tat wie kein früherer Pädagoge grundsätzlich Beob-

achtungen über die Seele des Kindes. Bemerkenswert ist, daß er keineswegs Wunderkinder heranzüchten will, daß er davor warnt, wenn man allzufrüh individuelle Begabungen bei einem Kind feststellen zu können und darauf Rücksicht nehmen zu müssen glaubt. Es wird dabei nach Rousseaus Ansicht gerade meist das kindliche Wesen verkannt durch Anlegung eines vom Standpunkt des Erwachsenen gewonnenen Maßstabes. Man glaubt, in einem Augenblick im Kind ein Genie, im andern Augenblick in ihm einen Dummkopf zu finden, man täuscht sich aber beidemal: es ist eben ein Kind (*c'est un enfant*). „Achtet die Kindheit und urteilt nicht vorschnell über sie weder im Guten noch im Bösen. Laßt die Ausnahmen sich zeigen, sich bewähren, sich festigen, bevor ihr für sie besondere Methoden ergreift.“

Der Intellektualismus und Verbalismus der bisherigen Pädagogik ist der Feind, gegen den Rousseaus naturgemäße Erziehung sich richtet. Er verlangt sachliches, fürs Leben nützliches Wissen und zwar solches, das dem Standpunkt des Kindes ganz angemessen ist. Was lehrt man im bisherigen Unterricht? „Worte, nichts als Worte und immer wieder Worte!“ Wissenschaften, die dem Kind ganz fernliegen, werden unterrichtet wie Wappenkunde, Geographie, Chronologie, Sprachen usw. Das Sprachstudium ist nach Rousseau für Kinder deshalb zu schwer und unnütz, weil sie nicht die verschiedenen Ideen in den verschiedenen Sprachen beherrschen können. Rousseau glaubt nicht, daß mit Ausnahme von Wunderkindern je ein Kind vor dem Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren wirklich zwei Sprachen gelernt habe. In der Geographie wird das Kind mit Zeichen und Namen bekannt gemacht, aber nicht mit den Dingen selbst. In der Geschichte gehen die psychischen und moralischen Beziehungen über das Verständnis des Kindes hinaus. Das Auswendiglernen wird von Rousseau ganz verpönt. Das Lesen bezeichnet er als „die Geißel der Kindheit“, Bücher als die „Werkzeuge der größten Plage“ für die Kinder. Emil soll kaum mit zwölf Jahren wissen, was ein Buch ist, er soll nicht durch Lesemaschinen, Lesewandtafeln usw. lesen lernen, er soll nicht etwas aus Pflicht und Zwang tun, sondern nur das lernen, dessen wirklichen und gegenwärtigen Vorteil er einsieht. So lernt er von selbst in angenehmer und nützlicher Weise lesen, indem sich bei ihm das Verlangen geltend macht, die an ihn gerichteten Einladungsbriefchen selbst zu entziffern. „Das augenblickliche Interesse (*l'intérêt présent*) ist die große Triebfeder, die einzige, die sicher und weit führt.“

Rousseau weiß, daß seine Erziehungsregeln den herkömmlichen direkt entgegengesetzt sind, aber er ist überzeugt, daß er die „Ordnung der Natur“ befolgt. Der Zögling „erhält seinen Unterricht von der Natur und nicht von Menschen; er unterrichtet sich um so lieber, da er nirgends die Absicht gewahrt, ihm unterrichten zu wollen“. Frühzeitig erwirbt er sich große Erfahrung, Körper und Geist werden gleichzeitig geübt. Gerade durch die Selbsttätigkeit des Zöglings wird das erzielt. „Da er stets seinem eigenen Sinn und nicht dem anderer folgt,

vereinigt er fortwährend zwei Tätigkeiten; je mehr er sich stärker und kräftiger macht, desto verständiger und urteilsfähiger wird er auch.“ Der Erzieher soll lernen, „ohne Vorschriften die Erziehung zu leiten“ (*gouverner sans préceptes*) und seine Aufgabe „durch Nichtstun“ zu erfüllen. Die Erziehung ist durchaus vom Kind aus orientiert. Man soll dem Kind auf jede Weise seinen freien Willen lassen, ohne seine Launenhaftigkeit zu nähren, es soll glauben, Herr zu sein, auch wenn es geleitet wird. „Ohne Zweifel soll es nur tun, was es will; aber es darf nur das wollen, von dem ihr wollt, daß es das tun soll; es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausgesehen habt, es darf den Mund nicht öffnen, ohne daß ihr wißt, was es sagen wird.“ Eine unsichtbare, ganz auf der Einsicht in das Wesen des Kindes beruhende Leitung wird da gefordert, nicht ein autoritativer Zwang. Mit Betonung des Gegensatzes gegen jeden Intellektualismus sagt Rousseau paradox: er lehre seinen Zögling die schwierige Kunst „unwissend zu sein“ (*d'être ignorant*), denn, „das Wissen desjenigen, der nur das zu wissen glaubt, was er wirklich weiß, beschränkt sich auf sehr wenig“. Nicht Wissenschaft mitzuteilen erscheint ihm als Aufgabe, sondern zuerst die zur Erwerbung von Wissen nötigen Werkzeuge zu schaffen und nützlich anzuwenden. Die Werkzeuge sind aber zunächst unsere Glieder, unsere Sinne, unsere Organe; die gute Konstitution des Körpers ist Voraussetzung für ein leichtes und sicheres Funktionieren der Geistestätigkeiten. Von den Ansichten des Empirismus und des Sensualismus übernimmt Rousseau die Lehre, daß von den Sinnen, nicht vom Intellekt ausgegangen werden muß. Der erste Verstand des Menschen ist ein sinnlicher Verstand (*une raison sensitive*), der die Basis zum intellektuellen Verstand (*raison intellectuelle*) bildet. Die ersten natürlichen Bewegungen dienen dem Menschen, sich mit seiner Umgebung zu messen, an jedem Gegenstand, den er wahrnimmt, die sinnlichen Eigenschaften zu prüfen, die sich auf ihn beziehen können, sein erstes Studium ist eine Art Experimentalphysik (*physique expérimentale*), die auf seine eigene Erhaltung gerichtet ist. Die Werkzeuge, d. h. unsere Glieder, Sinne, Organe, müssen daher vor allem geübt werden, und dafür muß der Körper kräftig und gesund sein. So legt Rousseau Wert auf Abhärtung, er empfiehlt körperliche Übungen wie Schwimmen, Laufen usw. Die Sinne will er zuerst pflegen, da sie die ersten Fähigkeiten sind, die sich im Menschen bilden und vervollkommen, und da das Kind wohl in Körperkraft und Vernunft hinter dem Erwachsenen zurücksteht, aber kaum in der Fähigkeit des Sehens und Hörens. Er zeigt, wie wichtig es ist, durch Übungen und Spiele den Tastsinn, den Gesichtssinn, den Gehörsinn usw. auszubilden, er betont die Bedeutung des Schätzens und Messens. Gegenüber der üblichen deduktiven Methode der Geometrie will er die Methode einer elementaren Geometrie entwickeln, bei der stufenweise von Beobachtung zu Beobachtung fortgeschritten wird, bei der die Einbildungskraft des Kindes angeregt wird und das Kind die Beweise selbst finden lernt. Wenn man meint,

durch das Umhertummeln und Spielen werde der Körper zu frühzeitig ausgebildet und Rousseau ver falle damit in einen Fehler, den er doch bei der geistigen Entwicklung rüge, so erwidert Rousseau, da bestehe doch ein großer Unterschied, denn den Geist, den die Kinder zu haben schienen, hätten sie nicht wirklich, während sie alles, was sie zu tun scheinen, auch wirklich tun. Die Übungen und Spiele sollen ja nur „eine leichte und freiwillige Leitung der Bewegungen“ sein, die die Natur von den Kindern verlangt, eine „Kunst ihre Vergnügungen zu variieren, um sie angenehmer zu machen, ohne daß jemals der geringste Zwang sie in Arbeit umwandelt“. So wird der Zögling „durch das Land der sinnlichen Wahrnehmungen bis an die Grenze der kindlichen Vernunft geführt“. Es soll die dem Kindesalter gemäße Vollendung und Reife erzielt werden, ein fertiges Kind soll der Zögling werden, nicht ein fertiger Mann. „Jedes Alter, jeder Lebenszustand hat seine entsprechende Vollendung (sa perfection convenable), seine Art von Reife, die ihm eigentümlich ist.“ Der Eigenwert der Kindheit wird hier aufs entschiedenste betont.

Die Periode der eigentlichen Kindheit rechnet Rousseau bis zum zwölften Lebensjahr. Von da ab beginnt eine dritte Lebensperiode, die bis zum fünfzehnten Lebensjahr geht. Rousseau behandelt sie im dritten Buch des Emile, so wie den beiden ersten Lebensperioden die ersten zwei Bücher gewidmet sind. Die dritte Periode ist nach Rousseau eine Zeit des Übergangs von der Kindheit zum Jünglingsalter. Für den Beginn dieser Periode erscheint es Rousseau charakteristisch, daß sich da die Kräfte des Kindes sehr viel rascher entwickeln als seine Bedürfnisse. Es ist die Zeit zwar nicht der größten absoluten Kraft, aber die der größten relativen Kraft des Individuums, die „kostbarste Zeit des Lebens, eine Zeit, die nur ein einziges mal kommt“. In dieser Periode soll der Zögling das erwerben, was ihm im Bedürfnisfall nützlich sein kann, er soll den Überfluß seines gegenwärtigen Zustandes für die Zukunft aufbewahren, das kräftige Kind soll Vorräte für den schwachen Mann anlegen, es ist die Zeit der Arbeit, des Unterrichts, der Studien. Derselbe Naturtrieb, der die Entwicklung der körperlichen Tätigkeit veranlaßt, führt auch zu der mit dieser Lebensperiode einsetzenden Tätigkeit des Geistes, der sich zu unterrichten sucht. Ein angeborenes Streben nach Wohlsein (bien-être) treibt den Menschen, immer neue Mittel zur Befriedigung dieses Strebens ausfindig zu machen, und dies ist das natürliche Prinzip der Wißbegierde, von dem der Unterricht ausgehen muß. Auf diejenigen Kenntnisse soll der Unterricht sich beschränken, die der Naturtrieb uns zu suchen veranlaßt. Das Buchwissen wird energisch abgelehnt. „Kein anderes Buch als die Welt, kein anderer Unterricht als Tatsachen“ (point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits) gilt als Grundsatz. „Das Kind, das liest, denkt nicht, es tut nichts als lesen; es unterrichtet sich nicht, es lernt nur Worte.“ Wie Rousseau der Ausbildung der Sinne in der Kindheit besondere Sorgfalt widmet, so

will er auch von den sinnlichen Wahrnehmungen aus allmählich zu Ideen aufsteigen. Bei den ersten Operationen des Geistes sollen „die Sinne immer seine Führer sein“. Auf die Erscheinungen der Natur wird der Zögling aufmerksam gemacht, und dadurch wird seine Wißbegierde angeregt. Er soll die Fragen, die auftauchen, selbst lösen, er soll nichts bloß hinnehmen, sondern es selbst begreifen, er soll „die Wissenschaft nicht lernen, sondern sie selbst entdecken“ (*qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente*). Keine künstlichen Apparate und Instrumente sollen im Unterricht verwandt werden, mit der Sache selbst soll sich das Kind beschäftigen, seine Hilfsmittel soll es selbst finden. Für die Geographie, die Astronomie wie die Physik verwirft Rousseau die Zuhilfenahme einer großen Apparatur, er will vielmehr überall von der alltäglichen Erfahrung ausgehen, an das praktische Leben anknüpfen und der Aktivität des Zöglings gerecht werden. Die traditionelle Unterrichtsmethode erscheint ihm unpsychologisch, da sie nicht vom Kind, sondern vom Erwachsenen ausgeht. „Wir verstehen niemals, uns an die Stelle der Kinder zu versetzen, wir dringen nicht in ihre Ideen hinein, sondern wir leihen ihnen die unsrigen, und indem wir immer unsere eigenen Überlegungen verfolgen, häufen wir Reihen von Wahrheiten und Torheiten und Irrtümer in ihrem Kopf auf.“ Rousseau will dem Kind nicht vielerlei Dinge beibringen, sondern nur „richtige und klare Begriffe“ (*des idées justes et claires*), und diese Begriffe soll das Kind sich selbst erwerben, denn solche selbsterarbeiteten Begriffe sind klarer und sicherer als die durch Autorität übermittelten. Gegenüber dem Enzyklopädismus früherer Zeiten betont Rousseau, es handle sich nicht darum, das Kind in den Wissenschaften zu unterrichten, sondern ihm „Geschmack beizubringen, sie zu lieben, und Methoden, sie zu erlernen, wenn dieser Geschmack besser entwickelt ist“. Es ist keineswegs nötig, daß das Kind schon alles lernt, was der Mann braucht, man muß dem Kind nur das alles beibringen, was für seine Altersstufe nützlich ist (*tout ce qui est utile à son âge*). Nicht die Bücher, sondern Erfahrung und Gefühl sind die wahren Lehrmeister. Von Büchern empfiehlt Rousseau bezeichnenderweise nur den Robinson Crusoe, der die vorzüglichste Abhandlung über naturgemäße Erziehung an die Hand gebe, der den Text darstelle, an dem sich die Unterhaltungen über naturwissenschaftliche Stoffe orientieren könnten: dies Buch solle Emil zuerst lesen, lange Zeit solle es seine ganze Bibliothek bilden. Emil soll ähnlich wie Robinson die Naturkörper und die Arbeiten der Menschen „nach ihren wahrnehmbaren Beziehungen auf seinen Nutzen, seine Sicherheit, seine Erhaltung und sein Wohlbefinden schätzen“ lernen. Mit den natürlichen Künsten, deren Ausübung nur einen einzelnen Menschen erfordert, wie mit den Künsten der Industrie, die auf dem Zusammenwirken mehrerer Hände beruhen, wird er bekannt gemacht. Dabei werden die Beschäftigungen, deren Erzeugnisse am unentbehrlichsten und am verbreitetsten sind, vorangestellt, so Ackerbau, Schmiedekunst, Zimmerhandwerk, diejenigen Künste dagegen, die dem

Luxus dienen, rangieren zuletzt. Der Zögling soll von Werkstatt zu Werkstatt geführt werden, wobei nie zu dulden ist, daß „er irgendeine Arbeit sieht, ohne selbst die Hand ans Werk zu legen, noch daß er davon fortheht, ohne vollkommen den Grund von allem zu wissen, was da getan wird, oder wenigstens von allem, was er beobachtet hat“. Rousseau preist besonders den Wert des Handwerks, da die Handarbeit diejenige Tätigkeit sei, die sich dem Naturzustand am meisten nähere. Es handelt sich dabei nicht darum, ein Handwerk zur beruflichen Ausübung zu erlernen, es wird auch kein besonderes Talent dazu erfordert, der Zögling soll zu seiner Bildung als Mensch den Wert der Handarbeit schätzen lernen. Ein „wirkliches Handwerk, eine rein mechanische Kunstfertigkeit, bei der die Hände mehr arbeiten als der Kopf“ wird dazu verlangt. Rousseau läßt Emil das Tischlerhandwerk erlernen, aber es könnte je nach der Neigung auch ein anderes Handwerk in Betracht kommen. Der Erzieher soll das Handwerk mit dem Zögling zusammen lernen, denn, sagt Rousseau, „ich bin überzeugt, daß er nur das gut lernen wird, was wir zusammen lernen“. Durch die Arbeit lernt der Zögling, sich nicht als isoliertes Wesen zu betrachten, gewinnt er die ersten Vorstellungen von sozialen Verhältnissen, noch bevor er aktives Mitglied der Gesellschaft sein kann. Jede Standeserziehung und jede einseitige Berufsausbildung lehnt Rousseau ab, um Menschenbildung, die das natürliche Wesen des Menschen zur Entfaltung bringt, handelt es sich für ihn. „Paßt die Erziehung des Menschen dem Menschen an und nicht dem, was nicht er selbst ist“ (*Appropriiez l'éducation de l'homme à l'homme et non pas à ce qui n'est point lui*). Keineswegs soll der Zögling zu einem primitiven Naturmenschen erzogen werden, sondern zu einem Menschen, der innerhalb des Gesellschaftszustandes in natürlicher Weise lebt. „Er muß arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph, um nicht müßig zu sein wie ein Wilder.“ Als das große Geheimnis der Erziehung bezeichnet es Rousseau, es so einzurichten, „daß sich die körperlichen und die geistigen Übungen immer gegenseitig zur Erholung dienen“. Stufenweise hat sich so die Erziehung des Kindes vollzogen: zuerst wurden der Körper und die Sinne geübt, dann der Geist und die Urteilskraft. Schließlich wurde der Gebrauch der Glieder mit dem der Geisteskräfte verbunden: der Zögling wurde zu einem handelnden und denkenden Wesen (*un être agissant et pensant*) gebildet. Zur Vollendung gehört nur noch, den Verstand durch das Gefühl zu vervollkommen, aus dem Zögling ein liebendes und fühlendes Wesen (*un être aimant et sensible*) zu machen, und das muß in der folgenden Lebensperiode geschehen.

Die Erziehung im Jünglingsalter, vom 15. Lebensjahr ab, behandelt Rousseau im vierten Buch des *Emile*. Es ist Rousseaus Verdienst, daß er auf die Bedeutung der Entwicklungsjahre mit allem Nachdruck aufmerksam gemacht hat, daß er die Notwendigkeit einer Erziehung gerade auch für diese Lebensperiode erkannt hat. „Diese Epoche, in der die Erziehung für gewöhnlich beendet wird, ist gerade die, in der die

unsrige beginnen muß.“ Mit unzweifelhaftem Verständnis schildert Rousseau die psychischen und physischen Veränderungen, die die Pubertätszeit mit sich bringt. Er spricht von einer „zweiten Geburt“ (la seconde naissance), durch die der Mensch erst wirklich zum Leben geboren wird. „Wir werden sozusagen zweimal geboren: das eine Mal zum Dasein, das andere Mal zum Leben, das eine Mal für die Gattung, das andere Mal für das Geschlecht.“ Treffend wird die sich vollziehende Revolution beim Übergang von der Kindheit zum Jünglingsalter dargestellt. „Wie das Brausen des Meeres dem Sturm lange vorhergeht, so kündigt sich diese gewitterartige Revolution durch das Gemurmel der erwachenden Leidenschaften an; eine dumpfe Gärung meldet das Herannahen der Gefahr. Ein Wechsel in der Gemütsstimmung, häufige Aufwallungen, eine fortwährende geistige Erregtheit machen das Kind fast unlenkbar (indisciplinable). Es wird taub gegen die Stimme, der es sonst willig folgte; es ist ein Löwe in seinem Fieber; es erkennt seinen Führer, es will nicht mehr geleitet werden.“ Das Erwachen der Leidenschaften ist die Tatsache, mit der jetzt gerechnet werden muß. Während in den früheren Erziehungsperioden die Beziehungen des Menschen zu den Dingen im Vordergrund standen, treten nun seine Beziehungen zu den Menschen hervor, und damit wird er sich seines moralischen Wesens bewußt. Die Sexualität macht sich geltend. Rousseau sucht die Triebe in eine naturgemäße Bahn zu leiten, ohne sie unterdrücken zu wollen und auch ohne sie in übertriebener Weise zu betonen. Bei der Frage der sexuellen Aufklärung warnt Rousseau sowohl davor, verfrüht die Neugierde des Kindes zu erregen, als auch davor, das Kind auf seine Fragen hin zu täuschen. Die Antwort, die man dem Kind gibt, soll „mit der größten Einfachheit, ohne Geheimnistuerei, ohne Verwirrung, ohne Lächeln“ erfolgen. Dem Gang der Natur soll man auch hier nicht vorgreifen. Die Zeit kommt, wo die Natur „Sorge dafür trägt, ihren Zögling aufzuklären, und das geschieht erst dann, wenn sie ihn instand gesetzt hat, daß er ohne Gefahr die Lehren, die sie ihm erteilt, benutzen kann“. Die natürliche Entwicklung soll durch die Erziehung — das ist ja ein allgemeiner Grundsatz Rousseaus — nicht etwa beschleunigt, sondern eher verlangsamt werden. So rät er auch: „Wollt ihr Ordnung und Regel in die erwachenden Leidenschaften bringen, so dehnt den Zeitraum ihrer Entwicklung aus, damit sie Zeit haben, nach Maßgabe ihrer Entstehung sich zu ordnen. Dann ist es nicht der Mensch, der sie ordnet, sondern die Natur selbst, eure Sorge ist nur, die Natur ihre Arbeit verrichten lassen.“ Der wirkliche Gang der Natur ist ein stufenweiser und langsamer, während im kultivierten Zustand oft fälschlicherweise die Entwicklung beschleunigt wird. Rousseau gibt für die Behandlung der Leidenschaften folgende Regeln: „1. Man muß die wahren Verhältnisse der Menschen kennen sowohl in bezug auf die Gattung wie in bezug auf das Individuum, 2. man muß alle seelischen Gemütsbewegungen nach diesen Verhältnissen regeln.“ Das Mitgefühl ist das erste sich



auf andere beziehende Gefühl, das das menschliche Herz bewegt. Im Zögling müssen „Güte, Menschlichkeit, Erbarmen, Wohltätigkeit, kurz alle anziehenden und sanften Gemütsbewegungen, die den Menschen von Natur gefallen“, erweckt werden, und es muß „die Entstehung von Neid, Habsucht, Haß, von allen abstoßenden und grausamen Leidenschaften“ verhütet werden, „die das Gefühl nicht nur in Null, sondern in eine negative Größe verwandeln und dem, der sie erleidet, Qual bereiten“. Der Zögling soll lernen, „alle Menschen zu lieben“, er soll sich nicht als Glied einer besonderen Klasse ansehen, sondern sich in allen Klassen wiederfinden. „Mensch, entehre den Menschen nicht!“ so formuliert Rousseau den Grundsatz der Menschenwürde, den die Erziehung beachten muß. Die naturgemäße Menschen-erziehung stellt er scharf der herkömmlichen Erziehung zum Weltmann gegenüber. Rousseaus Zögling soll abseits vom städtischen und höfischen Getriebe aufwachsen. Gerade für das kritische Alter (*l'âge critique*) rät Rousseau: „Gebt den jungen Leuten nur solche Dinge zu sehen, die sie zurückhalten, nicht aber solche, die sie aufregen; gebt ihrer erwachenden Einbildungskraft Abwechslung durch Objekte, die ihre Sinne nicht entflammen, sondern deren Tätigkeit hemmen.“ Das „jugendliche Feuer“ soll dabei keineswegs ausgelöscht werden, es wird vielmehr pädagogisch mitverwertet. Die ersten Neigungen des Jünglings „sind die Zügel, mit denen ihr alle seine Bewegungen lenken könnt“. Auf den ersten Regungen des Herzens erhebt sich die Stimme des Gewissens, aus den Gefühlen von Liebe und Haß erstehen die ersten Begriffe von Gut und Böse. So ergibt sich eine moralische Ordnung; und weiterhin wird der Blick gelenkt auf die soziale Ordnung. Nicht auf abstrakte begriffliche Lehren kommt es Rousseau dabei an, sondern auf die Gefühlsgrundlage der Verhältnisse, die der Zögling in sich nachzuerleben vermag. Für die Gewinnung einer Menschenkenntnis will Rousseau den Geschichtsunterricht verwertet wissen, da man darin dem Zögling „die Menschen von fern“ zeigen kann, in anderen Zeiten und anderen Orten, und zwar so, daß er „die Szene sehen kann, ohne jemals dabei handelnd aufzutreten“. Das Geschichtsstudium erhält eine gewisse ethische Tendenz, die aber nicht in aufdringliches Moralisieren ausarten darf. Darauf kommt es hier an, daß der Zögling die grundlegenden moralischen Beziehungen der Menschen erfaßt, daß er sich selbst und die Menschen kennen lernt, ohne daß er der Macht der Leidenschaften verfällt. Bloße Rhetorik und bloßes Buchwissen werden scharf abgelehnt. „Gebt alle Belehrungen für die jungen Leute mehr in Handlungen als in Reden, sie sollen nichts aus Büchern lernen, was die Erfahrung sie lehren kann.“ Der Zögling soll nicht ein bloßes Produkt der menschlichen Gesellschaft mit ihren Mängeln sein, sondern ein Mensch der Natur (*homme de la nature*), ein Mensch, dessen Bildung auf den Wesensgrundlagen der Natur beruht.

Das Gegenstandsgebiet für die Bildung des Zöglings vergrößert sich stufenweise. In der Kindheit machte das Körperliche und das sinnliche

Wahrnehmbare das Gebiet aus. Dann kommt das Gebiet der Beziehungen der Menschen untereinander, der seelischen und geistigen Zusammenhänge in Gesellschaft und Kultur hinzu. Erst damit wird eine Lebens- und Weltanschauung möglich, in der sich die Bildung vollendet, erst damit kann der Blick sich auf die Prinzipien, besonders die metaphysischen und religiösen, richten. Rousseaus Pädagogik will keinen spekulativen dogmatischen Charakter tragen, sie will nicht metaphysische oder religiöse Voraussetzungen machen, sondern von den elementaren Grundlagen der Natur ausgehen. Darum stellt sich Rousseau auch in Gegensatz zu einer religiös-konfessionellen Erziehung. Erst nachdem der Zögling die Welt des sinnlich Wahrnehmbaren und die Welt des Geistigen kennen gelernt hat, erst dann soll er auch in das darüber hinaus liegende Gebiet des Religiösen eingeführt werden. Vorher ist er noch nicht eines Verständnisses der Religion fähig. Und Rousseau will nicht religiöse Lehrsätze einfach auf Grund der Autorität hingenommen haben, sondern er vertritt die Ansicht: „Die Verpflichtung zu glauben setzt die Möglichkeit dazu voraus.“ Er warnt davor, denen die Wahrheit zu verkündigen, die sie nicht zu verstehen vermögen, denn dann würden wir ihr gerade den Irrtum substituieren. Demgemäß will Rousseau den Zögling nicht von vornherein im Sinn einer bestimmten Konfession erziehen haben. Er sagt vielmehr von seinem „Menschen der Natur“: wir nehmen ihn weder in diese noch in jene Sekte auf, „aber wir werden ihn in den Stand setzen, diejenige zu wählen, zu der ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft hinführen muß“. Die Grundsätze einer Vernunftreligion und im Zusammenhang damit die philosophischen Grundlagen seiner Weltanschauung entwickelt Rousseau im „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“, das im vierten Buch des Emile eingelegt ist. Dieses Bekenntnis soll einen wesentlichen Bestandteil der Bildung des Zöglings ausmachen. Nun zeigt sich allerdings gerade in diesem religiösen Weltanschauungsbild die Abhängigkeit Rousseaus von bekannten Richtungen der französischen und der englischen Philosophie. Der Einfluß Descartes' macht sich geltend, aber auch der Einfluß Lockes, dann der Einfluß von unmittelbaren Zeitgenossen Rousseaus, und so weist das Ganze charakteristische Züge der Aufklärungszeit auf. Schon die Idee einer über den positiven Religionen stehenden Naturreligion, die allen Religionen gemeinsame Grundsätze enthielte, ist ja ein Lieblingsgedanke der Aufklärung. Gegen den Materialismus und gegen den Sensualismus wendet sich Rousseau, aber er berührt sich doch in manchem mit sensualistischen Ansichten. Im Gegensatz zum Rationalismus geht er von der Tatsache der Sinnesempfindung als der Grundtatsache aus. Aber er betont dann gleich: ich bin nicht einfach ein sinnliches und passives Wesen (un être sensitif et passif), sondern auch ein tätiges und intelligentes Wesen (un être actif et intelligent). Daß ich durch mich selbst tätig sein kann, das unterscheidet mich vom bloß Materiellen. Und wie der Mensch ein selbsttätiges Wesen ist, so wird die Welt von einem

selbsttätigen, geistigen Wesen, einem mächtigen und weisen Willen regiert: nicht in philosophischen Lehrsätzen, sondern im eigenen Gefühl (sentiment) findet Rousseau den Beweis dafür. Auch die Regeln für das Handeln ergeben sich für das Individuum aus seinem eigenen Innern, sie sind im Grund des Herzens durch die Natur in unauslöschlichen Zügen eingegraben. Das Gewissen (conscience) ist nach Rousseau das im Grund der Seele eingeborene Prinzip der Gerechtigkeit und Tugend, nach dem wir unsere eigenen Handlungen und die anderer als gut oder böse beurteilen. Nicht die Verstandeserkenntnis, vielmehr das Gefühl ist das Ursprüngliche, Angeborene, Wesenhafte. Ein „göttlicher Instinkt“ ist das Gewissen. Rousseaus Naturreligion will durchaus Gefühlsreligion sein. Der wesentliche Gottesdienst ist der des Herzens, heißt es.

In eine solche interkonfessionelle Gefühls- und Vernunftreligion will Rousseau seinen Zögling eingeführt wissen. Die Einsichten der Vernunft in die Einrichtungen der Natur können uns nicht weiter als bis zur „natürlichen Religion“ führen, daher kann man sich bei der pädagogischen Anweisung auf diese beschränken. Ob der Zögling sich noch daneben einer bestimmten positiven Religion, einer Kirche anschließt, soll seiner freien Wahl überlassen bleiben. Die Bildung des moralischen Menschen (l'homme moral) ist Aufgabe des Erziehers, und diese moralische Ausbildung soll im Einklang mit der Natur erfolgen. Keineswegs gehen physische Entwicklung und geistige Entwicklung immer im gleichen Schritt vorwärts, vielmehr eilt die körperliche Entwicklung voraus, und es erscheint gerade nötig, die frühzeitige körperliche Entfaltung, das Erwachen der Sinnlichkeit hintanzuhalten durch Ablenkung auf das geistige Gebiet, damit der Mensch immer in sich eins bleibt und das Gleichgewicht gewahrt ist. So dient auch die Hinführung auf ethische und religiöse Fragen dem pädagogischen Ziel, eine Vorherrschaft des Sinnlichen zu verhüten. Gerade durch die Wendung zum Geistigen gewinnt man einen neuen pädagogischen Einfluß auf den Zögling und neue pädagogische Mittel zu seiner individuellen Bildung. Der Fortschritt in der natürlichen Entwicklung wird dadurch nicht wirklich aufgehalten, es wird nur eine ungleichmäßige Beschleunigung verhindert. Der Erzieher soll immer nur der Diener der Natur (le ministre de la nature) sein, nicht ihr Feind.

Ist nun der „kritische Augenblick“ des Herangewachsenseins für den Zögling gekommen, dann muß der Erzieher den bisherigen Ton für immer aufgeben, dann muß er ihn nicht mehr als einen Zögling, sondern als seinen Freund, als einen Mann behandeln (*c'est votre ami, c'est un homme, traitez-le désormais comme tel*). Um die Gefahren zu vermeiden, die durch das Erwachen der Leidenschaften entstehen, kann man nach Rousseau nur ein vernünftiges pädagogisches Mittel anwenden, nämlich das, den Jüngling „selbst für seine Handlungen verantwortlich zu machen, ihn wenigstens vor den Überraschungen des Irrtums zu schützen und ihm offen die Gefahren zu zeigen, von denen er umgeben

ist“. Im rechten Augenblick muß der Erzieher den Heranwachsenden über Gefahren unterrichten, ihm die Einsichten vermitteln, die er dann in eigener Verantwortung praktisch anwenden soll, damit er nicht später erst durch Zufälligkeiten belehrt wird. Daran, daß Reden so vielfach vergeblich seien, trügen mehr die Lehrer als der Schüler Schuld. Man solle den jungen Leuten nicht Vernunft predigen, bevor man sie nicht instand gesetzt habe, das Vernünftige zu verstehen. „Der Pedant und der rechte Erzieher sagen ungefähr dieselben Sachen, aber der erste sagt sie bei jeder Gelegenheit, der zweite sagt sie nur, wenn er ihrer Wirkung sicher ist.“

Durch verschiedenerlei pädagogische Maßregeln sucht Rousseau zu verhüten, daß sexuelle Triebe bei dem Jüngling vorherrschend werden und ihn auf Abwege führen. Er will die Lebhaftigkeit der Einbildungskraft durch anstrengende körperliche Übungen zur Ruhe bringen, er will den Heranwachsenden aus der städtischen Umgebung, die die Nerven reizt, in eine ruhige ländliche Umgebung hineinstellen. Als eine neue ablenkende Beschäftigung, die eine abhärtende Wirkung besitzt, empfiehlt er die Jagd. Keineswegs sollen die Leidenschaften unterdrückt und in Gegensatz zu den Lehren der Vernunft gesetzt werden, wie das bei intellektualistischer oder bei asketisch-religiöser Einstellung der Fall ist. Rousseau will vielmehr die Werte des Gefühls, der Sinnlichkeit, der Leidenschaften gewahrt wissen. Er sieht in den Leidenschaften gerade „das rechte Mittel“, um den Heranwachsenden für die Lehren der Vernunft empfänglich zu machen, er benutzt das Emotionale, um es zu veredeln durch die Vernunft. „Man hat Gewalt über die Leidenschaften nur durch die Leidenschaften selbst; durch ihre eigene Macht muß man ihre Tyrannei bekämpfen, und immer muß man aus der Natur selbst die Werkzeuge entnehmen, die geeignet sind sie zu regeln.“ Das ist ein wichtiger pädagogischer Grundsatz, durch den sich der emotionale Naturalismus prinzipiell von allem Intellektualismus unterscheidet.

Wenn der Heranwachsende eine individuelle moralische Bildung gewonnen hat, dann kann er weiter auch als soziales Wesen gebildet werden, kann er in die Gesellschaft hineingestellt werden. Rousseaus Individualismus bedeutet nicht, daß der Mensch als isoliertes Einzelwesen gefaßt würde, vielmehr soll er Glied der Gesellschaft (*membre de la société*) sein, und der Mensch der Natur steht nicht aller Kultur fremd gegenüber, sondern er soll nur seine ursprünglichen natürlichen Anlagen und Werte innerhalb der Kultur sich bewahren, sie nicht verfälschen und zerstören lassen. Probleme der sozialen Erziehung und der kulturellen Bildung sieht Rousseau wohl, aber die individuelle Persönlichkeitsbildung ist ihm die Grundlage für die Hineinstellung des Menschen in die Gesellschaft und die Kultur. Rousseaus Emil soll nicht immer einsam bleiben, er soll als Glied der Gesellschaft auch die Pflichten der Gesellschaft erfüllen. „Bestimmt mit den Menschen zusammen zu leben, muß er sie auch kennen lernen. Er kennt den Men-

schen im allgemeinen, es bleibt ihm noch übrig, sie auch im einzelnen kennen zu lernen. Er weiß, was man in der Welt tut, es bleibt ihm noch übrig zu sehen, wie man in ihr lebt.“ Menschenkenntnis und Weltkenntnis soll er sich jetzt erwerben. Nicht um eine frühzeitig gewonnene äußere Routine soll es sich dabei handeln, wie das bei dem weltmännisch-höfischen Bildungsideal der Fall war, sondern eine innere individuelle Reife soll die Vorbedingung sein, der Jüngling soll sich bereits über die Gründe und den Wert der Weltkenntnis Rechenschaft ablegen können und von vornherein eine Sicherheit und Festigkeit besitzen. So will Rousseau den Jüngling mit seinem zwanzigsten Jahr erst in die Welt einführen. Für das Benehmen in der Welt ist keine Menge von Vorschriften nötig, die zu gewinnende Weltbildung wird vielmehr das natürliche Resultat der vorhergehenden Erziehung sein. Der so ausgerüstete Jüngling wird die Menschen mit ihren Sitten in der Welt studieren, er wird seinen Geschmack bilden, aber ihn rein und gesund bewahren. Jetzt wird er auch in die Literatur und in die Kunst eingeführt. Den Wert der Sprachenkenntnis schätzt Rousseau im Gegensatz zum Humanismus nicht hoch ein, aber er verlangt doch Kenntnis des Lateinischen neben dem Französischen. Das Studium der Sprachen habe darin seine Bedeutung, daß es zum Studium der allgemeinen Grammatik hinführe und daß man durch Vergleichen der Sprachen die Regeln für die Kunst des Sprechens gewinne. Schriften antiker Schriftsteller sind nach Rousseau zu bevorzugen, weil sie als zeitlich frühere „der Natur am nächsten kommen“.

Die Bildung von Rousseaus Zögling ist damit noch nicht abgeschlossen. Es ist unrichtig, wenn man im fünften Buch des Emile nichts als einen Anhang sieht, der nur einige Bemerkungen über weibliche Erziehung hinzufügte. Vielmehr will Rousseau hier die Erziehung des Heranwachsenden bis zur Erreichung der Selbständigkeit in Familie und Gesellschaft, bis zum vollen Mannestum weiterführen. Probleme des Verhältnisses von Mann und Weib, ihrer Vereinigung in der Ehe und des selbständigen Wirkens des Mannes treten jetzt hervor, der Jüngling wird in das praktische Leben hineingestellt und erhält darin die Vollendung seiner Erziehung. Damit findet Rousseau Gelegenheit, auch über die weibliche Erziehung und die Stellung von Mann und Frau im Leben zu sprechen. Wie ihm Emil der Typus des Mannes ist, so Sophie der Typus des Weibes; sie soll „alles besitzen, was der Konstitution ihrer Gattung und ihres Geschlechts angemessen ist, damit sie ihren Platz in der physischen und der moralischen Ordnung einnehmen kann“. Rousseau bemüht sich, sowohl das Gemeinsame als auch die Unterschiede bei Mann und Weib hervorzuheben. Das Weib gleicht dem Mann in allem, was sich nicht auf das Geschlecht bezieht, dagegen finden sich Verschiedenheiten in dem, was Bezug auf das Geschlechtliche hat. Eine qualitative Andersartigkeit besteht so, die sich in der ganzen physischen wie der psychischen Organisation von Mann und Weib ausprägt. Rousseau zieht daraus gleich pädagogisch

wichtige Folgerungen. Wenn Mann und Weib in Charakter und Temperament verschieden konstituiert sind, dürfen sie nicht dieselbe Erziehung haben. Wohl sollen sie in Übereinstimmung handeln, indem sie die Richtungen der Natur (*les directions de la nature*) verfolgen, aber sie sollen nicht dasselbe tun. Der Zweck ihrer Arbeiten ist gemeinsam, aber die Arbeiten selbst sind verschieden. Nicht darauf kann es ankommen, daß das Weib den Mann nachahmt, sondern gerade das spezifisch Weibliche soll entfaltet werden. Keineswegs soll die Frau in Unwissenheit gehalten und auf die Funktionen des Haushalts beschränkt werden, sie soll kein Automat sein. Vielmehr die Natur will, daß die Frauen entsprechend der Struktur ihres Geistes „denken, urteilen, lieben, Kenntnisse gewinnen, ihren Geist wie ihren Körper kultivieren“. Sie sollen viele Dinge lernen, „aber nur solche, die für sie zu wissen dienlich sind“. Bezeichnenderweise will Rousseau den ersten Unterricht für Mädchen anknüpfen an das Spiel, besonders das Spielen mit Puppen, und die dabei zutage tretenden Neigungen, die man nur zu befolgen und zu regeln habe. Nadelarbeiten, Sticken, Klöppeln werden spielerisch und freiwillig eingeübt. Damit läßt sich nach Rousseau das Zeichnen verbinden. Zu allzu frühem Lesenlernen und Schreibenlernen soll das Mädchen nicht gezwungen werden, Kenntnisse im Lesen, Schreiben wie auch im Rechnen soll das Kind sich erst aneignen, wenn sich wirklich Zeit und Gelegenheit dazu findet und es den Nutzen dieser Kenntnisse einsehen kann, mit müßigem Studium soll es nicht belastet werden. Möglichst zwanglos (*librement*) sollen die Mädchen das lernen, wozu ihre Neigung sie treibt, das Ideal wäre nach Rousseau, daß sie den Lehrer oder die Lehrerin entbehren könnten. Die weibliche Wesensart im Unterschied von der männlichen muß bei der ganzen Methode der Erziehung und des Unterrichts und den dargebotenen Gegenständen berücksichtigt werden. So meint Rousseau z. B.: beim Mann bilden den Hauptgegenstand die nützlichen Sachen, bei der Frau die angenehmen, der Mann braucht zum Reden Kenntnisse, er sagt, was er weiß, die Frau braucht Geschmack, sie sagt, was gefällt. Die Kunst der Erziehung besteht darin, nur der Natur zu folgen, die die erste Lehre gibt, und zu bestimmen, in welcher Form sie sich zeigen soll. Das Grundgesetz, das für das ganz menschliche Geschlecht Geltung hat und auf das sich alle Regeln und Normen beziehen müssen, ist das innere Gefühl (*le sentiment intérieur*). Dieses Grundgesetz ist auch bei der weiblichen Erziehung herrschend, es verbindet sich mit dem Gesetz der allgemeinen Meinung (*opinion*) oder der Konvention. Beide Gesetze müssen zusammengehen, wenn die Erziehung richtig sein soll. „Das Gefühl ohne die Konvention wird den Frauen nicht die Zartheit der Seele verleihen, die die guten Sitten mit der Ehre der Welt schmückt, und die Konvention ohne das Gefühl wird nur falsche und unehrenhafte Frauen hervorbringen und den Schein an die Stelle der Tugend setzen.“ Als Schiedsrichter zwischen Gefühl und Konvention muß die Vernunft (*raison*) dienen, deren Aus-

bildung daher auch für die Frau notwendig ist, denn die Vernunft soll das Gewissen vor Verwirrung bewahren und die Irrtümer des Vorurteils berichtigen. Die Vernunft führt die Frau zur Erkenntnis ihrer Pflichten, die ihrer Wesensart entsprechen. „Das Wesentliche ist, das zu sein, wozu uns die Natur gemacht hat; man ist nur immer zu sehr das, was die Menschen wollen, daß man es sei.“ Die Frau muß ihr Wesen als Frau bewahren und die daraus sich ergebenden Pflichten erfüllen. Sie soll ihre Pflichten durch Betrachtung der damit verbundenen Vorteile lieben lernen. Die Studien der Frau sollen sich ganz auf das Gebiet der Praxis richten. Sie soll „die Anwendung der Prinzipien machen, die der Mann gefunden hat, und die Beobachtungen anstellen, die den Mann zur Aufstellung der Prinzipien führen“. Die Frau hat mehr Geist (esprit), der Mann mehr Genie, die Frau beobachtet, der Mann denkt, die Frau hat gleichsam „die experimentelle Moral“ (la morale expérimentale) zu finden, der Mann hat sie in ein System zu bringen. Aus dem Zusammenwirken beider Wesensarten entsteht „die klarste Einsicht und das vollkommenste Wissen, das der menschliche Geist aus sich selbst heraus erwerben kann, mit einem Wort die sicherste Kenntnis seiner selbst und anderer“. Die traditionelle, äußerliche Erziehung der jungen Mädchen verwirft Rousseau selbstverständlich, er kämpft ja gerade gegen die Hohlheit bloßer Zivilisation. Es kommt alles darauf an, „die natürlichen Gefühle zu bewahren oder wiederherzustellen“. Nicht lange moralische Belehrungen etwa sind nötig, sondern ein praktisches Interesse an der Sittlichkeit soll erweckt werden, das Verlangen, sittlich zu werden, soll der Jugend eingeflößt werden.

Nach solchen Grundsätzen läßt Rousseau Sophie herangebildet sein, die Emils Lebensgefährtin werden soll. Wie Emil keineswegs ein Genie, sondern nur ein Normaltyp mit Durchschnittsbegabung sein soll so auch Sophie. Sie hat „nur ein gutes Naturell in einer normalen Seele (un bon naturel dans une âme commune); alles, was sie mehr als andere Frauen aufweist, ist das Ergebnis ihrer Erziehung“. Der normale Jüngling und das normale Mädchen sollen auch zu einer Vereinigung im Leben durch die Ehe gelangen: auch da handelt es sich um Erziehungsprobleme. Rousseau läßt absichtlich Emil und Sophie nicht von vornherein füreinander und miteinander erzogen werden. Nur im Naturzustand (état sauvage) paßt jede Frau für jeden Mann, weil beide nur die primitive, gemeinsame Form aufweisen. Im Zustand der Zivilisation aber (état civil) entwickelt sich jeder Charakter unter Einwirkung der sozialen Institutionen, hat jeder Geist seine eigene und bestimmte Form erhalten, und zwar nicht durch die Erziehung allein, sondern durch das gut oder schlecht geregelte Zusammentreffen von Naturell und Erziehung; daher kann hier nicht von vornherein ein Zusammenpassen von Mann und Frau angenommen werden, es wird vielmehr eine Wahl auf Grund gegenseitiger Prüfung erfolgen. Der Erzieher wird der Vertraute und Vermittler der Liebenden, und

der Liebhaber unterrichtet die Geliebte in Musik, Philosophie, Naturkunde, Mathematik, Geschichte usw., erörtert religiöse Fragen mit ihr: ein freies pädagogisches Verhältnis ist also da vorhanden. Die Lehrzeit Emils ist noch nicht zu Ende. Wenn das Kind dem Gang der Natur gemäß erzogen war, wenn es, sobald es das Alter der Vernunft (*l'âge de raison*) erreicht hatte, vor den Vorurteilen der Menschen (*l'opinion des hommes*) gesichert wurde, wenn es dann beim Erwachen der Gefühle des Jugendalters vor der Herrschaft der Leidenschaften (*l'empire des passions*) bewahrt wurde, so bleibt nun noch übrig, den Jüngling in sich selbst zu festigen beim Kampf mit den eigenen Trieben und Leidenschaften. Keine Tugend ohne Kampf. Tugend kommt nach Rousseau nur einem Wesen zu, das seiner Natur nach schwach, aber durch seinen Willen stark ist, der Tugendhafte bekämpft durch die Vernunft seine Leidenschaften, wird Herr seiner selbst, wird frei. Der Zögling muß daher noch eine neue Lehrzeit durchmachen. Während die erste Lehrzeit darin besteht, daß die Natur uns von den Leiden, die sie uns auferlegt, befreit oder sie ertragen lehrt, muß in der neuen Lehrzeit der Mensch sich selbst von den Leiden befreien, deren Quelle in ihm liegt. Der Mensch muß sein eigenes Wesen und die Grenzen seiner Fähigkeiten erkennen. Rousseau stellt als einzige Moralvorschrift auf: „Sei Mensch (*sois homme*); ziehe dein Herz auf die Schranken deiner Stellung zurück. Untersuche und erkenne diese Schranken.“ Zum weisen und glücklichen Leben gehört, daß die Wünsche sich nach der Stellung richten, daß die Pflichten den Neigungen vorangehen, daß im Moralischen das Gesetz der Notwendigkeit (*loi de la nécessité*) erblickt wird.

Zur Erweiterung der Kenntnisse, zur Festigung und Prüfung des Charakters läßt Rousseau seinen Emil vor der Heirat Reisen unternehmen. Den Wert des Reisens sieht Rousseau nicht darin, daß der Zögling sich dadurch die Allüren eines Weltmanns aneignet, wie es das Bildungsideal des *galanthomme* verlangte, sondern darin, daß an die Stelle eines toten Buchwissens eine rechte Welt- und Menschenkenntnis tritt, daß der Zögling einen Einblick in das Wesen der Menschen überhaupt, der Gesellschaft und des Staates gewinnt. Der Zögling soll lernen, Vergleiche mit anderen Völkern und anderen Menschen zu ziehen, um das Typische des Menschen und der Völker zu erfassen. Er soll in die sozialen und politischen Beziehungen zu seinen Mitbürgern eingeführt werden, nachdem er zuerst die physischen Beziehungen zu anderen Wesen, dann die moralischen Beziehungen der Menschen untereinander durch die Erziehung kennen gelernt hat. Über das Wesen der Regierung im allgemeinen, über die verschiedenen Regierungsformen und dann über die besondere Regierung, unter der er geboren ist, muß der Zögling unterrichtet werden. Die Fragen nach der Stellung des Individuums in Gesellschaft und Staat und nach den rechtlichen Grundlagen der sozialen und politischen Formen treten nun hervor. Nicht auf bloße Feststellung des empirisch Bestehenden



kommt es Rousseau dabei an, sondern auf Beurteilung nach dem Maßstab von Ideen. „Man muß wissen, was sein soll, um richtig urteilen zu können über das, was ist.“ Rousseaus Ansichten über eine ideale rechtlich begründete Gesellschaft, wie er sie im Contrat social entwickelt, werden hier ausdrücklich herangezogen. Das Individuum soll gerade unter Wahrung seiner ursprünglichen Rechte ein Glied der Gemeinschaft werden, die es selbst mit aufbaut und der es sich einordnet. Der allgemeine Wille (*volonté générale*) ist das Herrschende, und im gesellschaftlichen, bürgerlichen Zustand soll das Individuum wirken. Das Ziel der Bildung ist die Bildung zu einem wahrhaften Menschen, der die Bedingungen der Natur und der Gesellschaft kennt und der frei bleibt, indem er sich der Notwendigkeit unterwirft. Die letzten Maßstäbe sind für Rousseau die ewigen Gesetze der Natur und der Ordnung (*les lois éternelles de la nature et le l'ordre*), die durch das Gewissen und die Vernunft in den Grund des Herzens eingeschrieben sind. Mit der Gründung einer Familie ist der eigentliche Bildungsgang von Rousseaus Zögling beendet, aber Rousseau versäumt nicht hervorzuheben, daß Bildung und Erziehung einen immer weiter gehenden Prozeß darstellen, der auch mit dem Mannesalter noch nicht abgeschlossen ist. „Ein Mensch hat durch sein ganzes Leben hindurch Rat und Führung nötig“, so lautet das Bekenntnis des Pädagogen.

Man hat von Rousseaus Pädagogik und seiner Philosophie vielfach ein karikiertes Bild entworfen, indem man den Naturbegriff und den Individualitätsbegriff Rousseaus falsch auffaßte. Wohl haben diese Begriffe eine zentrale Bedeutung in Rousseaus Lehren. Der Begriff der Natur ist mehrdeutig, es kann damit die uns umgebende äußere Natur gemeint sein oder auch die Natur des Menschen, es kann etwas bloß Daseiendes damit bezeichnet werden oder auch eine Idee, ein Wert- und Sollensbegriff. Rousseau hat nun zwar keineswegs seinen Begriff der Natur immer klar bestimmt, aber wenn er die Natur der Kultur und der Zivilisation gegenüberstellt, will er damit nicht Rückkehr in den Zustand vorgeschichtlicher Primitivität fordern, sondern er will ein ethisches Ideal des Natürlichen, Unverdorbenen zeichnen, das auch dem Kulturmenschen Richtschnur sein soll. Er will Besinnung auf die Wesensgrundlagen erzielen und Überflüssiges, Wucherndes abstreifen. Natur ist ihm das nach Wesen und Wert Ursprüngliche, Prinzipielle, aus dem sich alles Zusammengesetzte erst begreifen läßt. Wohl malt Rousseau das „Natürliche“ gelegentlich in idyllischer Weise aus, aber es kommt ihm dabei doch nicht auf die Schilderung eines Naturparadieses an, sondern auf die ethischen Forderungen der Besinnung auf das Fundamentale, Wesenhafte. Damit ist auch eine Verbindung zwischen der Natur überhaupt und der Natur des Menschen gegeben. Im Wesen des Menschen finden sich die allgemeinen Naturgrundlagen, die „Natur“ des Menschen besteht in dem Prinzipiellen, Allgemeinen, Werthaften, das als solches notwendig „gut“ ist. Und Natur in diesem Sinn ist selbstverständlich nicht bloß physische Natur,

sondern vor allem psychische und ethische Natur, sie ist nicht empirisch Daseiendes und rational Feststellbares, sondern intuitiv zu erfassendes Wesen in seiner elementaren Gestalt. Wenn man von Rousseaus „Naturalismus“ spricht, so muß man sich bewußt sein, daß dieser Naturalismus mit einem Irrationalismus und Intuitionismus verbunden ist. Natur ist nicht ein mechanisches Gebilde, sondern organische Wesensgrundlage, die im gefühlsmäßigen Erleben und Sichselbstbesinnen sich offenbart. Rousseau kämpft mit seinem Standpunkt sowohl gegen den Dogmatismus des Kirchenglaubens als auch gegen den Rationalismus der Aufklärung und gegen empiristischen Skeptizismus. In pädagogischer Hinsicht bedeutete das Ablehnung eines kirchlich gebundenen Bildungsideals, aber auch Ablehnung eines Bildungsideals verstandesmäßiger Vervollkommnung oder weltmännischer Gewandtheit. Der pädagogische Gedanke einer auf die einfachen und ursprünglichen ethischen Wertgrundlagen gerichteten Erziehung, bei der alle unwesentlichen Zutaten beiseite gelassen werden sollen, tritt da hervor. Nicht religiöse Dogmen geben das Prinzip ab, auch nicht ein verstandesmäßiges Apriori und ebensowenig die Faktizität des bloß Empirischen, sondern es ist die Natur als Wesenskern, als das Innere, das im Gefühl sich kundgibt. Auf pädagogischem Gebiet wird damit der auf Erwerb von Kenntnissen ausgehende Unterricht, der bei der traditionellen Pädagogik im Mittelpunkt stand, zurückgedrängt, die Erziehung, und zwar eine Erziehung, die hauptsächlich Wegräumung der Hindernisse für die Entfaltung der Grundlagen der Natur bedeutet, erhält eine hervorragende Bedeutung. Dem Intellektualismus, dem bloßen Buchwissen, aber auch dem äußerlichen Weltwissen wird der Kampf angesagt. Auf die Natur, auf das Gefühl, auf das Gewissen beruft sich Rousseau.

Man hat gemeint, Rousseaus Naturbegriff mache eigentlich alle Erziehung illusorisch, Rousseau spreche ja selbst von negativer Erziehung. Nun wird bei Rousseau selbstverständlich der Ton darauf gelegt, daß die Dispositionen der „Natur“, die als solche werthalt, „gut“ sind, sich ungestört entfalten, daß ein Pflegen, ein Behüten des Natürlichen erfolgt, nicht ein Verbiegen und Unterdrücken. Rousseaus optimistischer Glaube an das Gute der Natur, das sich nur naturgemäß zu entfalten braucht, steht in schärfstem Gegensatz zu der Lehre des Pietismus vom radikal Bösen, das immer bekämpft und gebrochen werden muß. Aber es handelt sich bei Rousseau doch nicht einfach um ein naturhaftes Wachsenlassen ohne eigentliche Erziehung, sondern Entwicklung ist ihm zugleich ethische Wertentfaltung von den Naturgrundlagen aus, und dabei ist Erziehung erforderlich, sowohl negative als auch positive Erziehung. Zunächst kommt ein Bewahren und Behüten in Betracht, dann aber auch ein Leiten, ein Einwirken und Wegweisen, wobei der Erzieher nicht der Tyrann, sondern der ältere Freund und Vertraute des Zöglings ist. Ein echtes Erziehungsverhältnis soll hier durchaus vorhanden sein. Zu ethischer Verantwortlich-

keit für sich selbst soll der Zögling gerade erzogen werden, die unentfaltete Natur wird zu einem entfalteten Wertganzen, das gerade auch innerhalb einer echten Kultur Bedeutung haben soll.

Auch den Individualitätsbegriff Rousseaus darf man nicht im Sinne eines radikalen Individualismus auffassen, der die Willkür des isolierten, naturhaften Individuums proklamiert. Die Individualität hat wie die Natur für Rousseau eine ethische Wertbedeutung. Sie ist als werthaft nicht von vornherein einfach da, aber sie ruht auf Dispositionen der Natur und wird durch die Erziehung entfaltet und gefestigt. Wohl will Rousseau die Individualität befreien, wohl durchströmt seine ganze Philosophie und Pädagogik ein neues lebendiges Individualitätsgefühl und gewinnt ihm der Begriff der Individualität eine maßgebende Bedeutung für die Erziehung, indem er erkennt, daß es sich da um Entfaltung des Individuums und Einwirkung auf das Individuum handelt. Aber das Individuelle ist ihm — darin ist Rousseau durchaus noch Vertreter des Geistes des 18. Jahrhunderts — das allgemein Menschliche oder Natürliche, das Gleiche, Gemeinsame, das in den Grunddispositionen sich findet, nicht das Besondere, Einmalige, das der Individualitätsbegriff des 19. Jahrhunderts seit der Romantik in den Vordergrund stellt. Rousseaus Emil will ein Normalmensch, ein Typus, ein „abstrakter Mensch“ sein. Von allgemeinen, natürlichen Anlagen, wie sie dem Menschen überhaupt zukommen, geht die Erziehung aus. Und das allgemeine Wesen der menschlichen Individualität wird zur Norm, nach der die Gestaltung erfolgt. Das Individuum in diesem Sinn ist auch nicht isoliertes Individuum, sondern das Individualitätsbewußtsein bedeutet Bewußtsein des Menschlichen, Natürlichen, das andern Individuen in gleicher Weise zukommen kann. Rousseaus Emil tritt nicht etwa als radikaler Individualist in Gegensatz zur Gemeinschaft überhaupt. Er wird von Schäden bestehender Gesellschafts- und Kulturzustände ferngehalten, aber er soll keineswegs ein asozialer Naturmensch sein. Er soll als freies, selbstbewußtes Individuum gerade ein Glied der Gemeinschaft sein, in ihr wirken und in ihr einen Platz einnehmen. Rousseau will allerdings nicht eine weltmännische Erziehung geben, die ganz auf eine einzelne bestehende Gesellschaftsform gerichtet ist, er will die allgemeinen, überzeitlichen Werte der Gesellschaft und Kultur herausheben, an denen das Individuum teilhat. Gerade durch Besinnung auf die allgemeinen, „natürlichen“ Grundlagen glaubt er den Zögling fähig zu machen für das Leben in der Gesellschaft und der Kultur, glaubt er ihn zu festigen gegen die Nachteile der Zivilisation, glaubt er in ihm einen aktiven Helfer heranzubilden für eine Verbesserung des kulturellen Lebens im Sinne der ethischen Naturidee.

Rousseaus Werk wurde bald in weiten Kreisen bekannt, und nicht nur in Frankreich, sondern in ganz Europa, besonders auch in Deutschland. Aber man erfaßte von seinen Gedanken in der Hauptsache doch nur die polemische Seite, den Protest gegen entartete Kulturzustände,

man sah in ihm den Schwärmer für die „Natur“ und bewunderte oder belächelte seine Paradoxien. So ist die unmittelbare praktische Einwirkung Rousseaus auf das Erziehungs- und Schulwesen doch nicht allzu groß, und wo man Rousseaus Naturideal in praktisch-pädagogischer Hinsicht zum Muster nahm, verfiel man aus Mißverständnis leicht in sonderbare Einseitigkeit. Viel wichtiger ist der Einfluß, den Rousseaus kulturphilosophische Ideen in verschiedener Form hauptsächlich auf deutsche Dichter und Denker ausgeübt haben und der mittelbar auch für die Pädagogik fruchtbar wurde. Die verschiedensten Persönlichkeiten, Männer wie Kant, Fichte, Hamann, Herder, Schiller u. a., haben von Rousseau Anregungen empfangen. Es ist bedeutsam, wenn Kant bekennt, Rousseau habe ihn von dem Gelehrtenstolz befreit, habe ihn die Menschen ehren gelehrt, wenn er sagt: „Rousseau hat mich zurecht gebracht.“ Ja, Kant vergleicht Rousseau als den Entdecker des Gesetzes der menschlichen Natur mit dem Naturforscher Newton, der die mechanische Gesetzmäßigkeit im Welt-system erkannte: „Newton sah zu allererst Ordnung und Regelwidrigkeit mit großer Einfachheit verbunden, wo vor ihm Unordnung und schlimm gepaarte Mannigfaltigkeit anzutreffen waren, und seitdem laufen Kometen in geometrischen Bahnen. Rousseau entdeckte zu allererst unter der Mannigfaltigkeit der menschlichen angenommenen Gestalten die tief verborgene Natur und das versteckte Gesetz, nach welchem die Vorsehung durch seine Beobachtungen gerechtfertigt wird“<sup>1)</sup>.

### § 9

#### *Das Problem der staatlichen Erziehung*

Über Chalotais: *E. Künoldt*, *Caradeux de la Chalotais und sein Verhältnis zu Basedow*. Oldenburg u. Leipzig 1897.

Über Condorcet: *P. Natorp*, *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I.* (2. Aufl.). Stuttgart 1922. *D. Wagner*, *Condorcet als Pädagoge*. Diss. Leipzig 1920.

Condorcets „Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique“ ist neu herausgegeben Paris 1883 (in „L'instruction publique en France pendant la révolution“ von C. Hippeau).

Pädagogische Probleme wurden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Frankreich von verschiedenen Seiten her erörtert, keineswegs nur im Sinne Rousseaus. Für die Entwicklung des öffentlichen Erziehungswesens war es von Bedeutung, daß man mehr und mehr gegen die Idee der religiös-kirchlichen Erziehung und die Herrschaft kirchlicher Gesellschaften über die Schulen polemisierte und eine staatliche Organisation des Schulwesens forderte. 1762 wurden die Anstalten der Jesuiten in Frankreich aufgehoben.

Den Gedanken der nationalen staatlichen Erziehung stellte der Generalprocureur im Parlament der Bretagne, Louis-René de

<sup>1)</sup> Kant, Werke (Ausg. v. Rosenkranz-Schubert) XI, 1, S. 248.

Caradeuc de la Chalotais (1706—1785), in den Vordergrund, indem er am 24. März 1763 dem Parlament einen „*Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*“ vorlegte. „Wir sind voll von klösterlichen Begriffen“ klagt er, den Jesuiten vor allem macht er den Vorwurf der Rückständigkeit. Für den Staat nimmt er das Erziehungswesen in Anspruch. „Das Wohl der Gesellschaft verlangt offenbar eine bürgerliche Erziehung (*une éducation civile*), und wenn man die unsrige nicht verweltlicht, werden wir ewig unter der Sklaverei der Pedanterie leben.“ Nicht Mönchen und Priestern, nicht der Kirche, sondern dem Staat will er das Schulwesen anvertraut wissen. Mit Entschiedenheit fordert er, daß der Staat die Erziehung seiner Angehörigen in die Hand nehme und daß auch das Ziel der Erziehung in der Erziehung zum Staatsbürger erblickt werde. „Ich trachte danach, für die Nation eine Erziehung zu fordern, die nur vom Staat abhängt, weil sie ihm wesentlich zukommt, weil jede Nation ein unverlässliches und unverjährbares Recht hat, ihre Mitglieder zu unterweisen, weil endlich die Kinder des Staates durch Glieder des Staates erzogen werden müssen.“ „Da die Erziehung dem Staat Bürger vorbereiten soll, ist es augenscheinlich, daß sie auf die Verfassung und die Gesetze des Staates bezogen sein muß.“ Eine Reform der Erziehung erscheint ihm als notwendig im Interesse des öffentlichen Wohls und der Ehre der Nation, die neue Erziehung soll eine bürgerliche Erziehung sein, „die jede heranwachsende Generation vorbereitet, mit Erfolg die verschiedenen Berufe im Staat auszufüllen“. Auf den möglichst großen öffentlichen Nutzen (*la plus grande utilité publique*) will Chalotais das Bildungswesen gerichtet wissen, nützliche Bürger (*citoyens utiles*) sollen durch die Wissenschaften herangebildet werden. Das utilitaristische Prinzip der Aufklärung ist hier also maßgebend. Die traditionelle nach Chalotais noch durch mittelalterliche Anschauungen bedingte Heranbildung der Jugend wird als prinzipiell verfehlt angesehen, eine Neugestaltung im Sinne des Aufklärungsprinzips wird verlangt. Bezeichnend ist, daß Chalotais dabei die seiner Meinung nach freiere Erziehung im antiken Griechenland als Muster hinstellt.

Chalotais klagt, daß die traditionellen Schulen keine „Unterhaltung“ für zarte Kindeseelen böten, man müsse die Kinder erfreuen „durch Abwechslung und angenehme Studien“. Er bedauert das völlige Fehlen einer Unterweisung über „die moralischen und politischen Tugenden“, er vermißt die Sorge für die Gesundheit und die Übung des Körpers. Er tadelt die ganze Organisation des Unterrichtswesens. „Wir leben von Systemen, von Inkonsequenzen und von Gemeinplätzen“ meint er. Wenn Chalotais eine neue Erziehung, und zwar eine Nationalerziehung, fordert, so vertritt er damit doch nicht etwa den Gedanken einer allgemeinen Volksschulbildung. Er meint, das Wohl der Gesellschaft bedinge es, daß die Kenntnisse des Volks nicht über seine Beschäftigungen reichen, so sei nicht für alle handarbeitenden Berufe Kenntnis des Lesens und Schreibens nötig. Für den Staat sei

es vorteilhafter, daß er wenig, aber gute Schulen besitze, und es sei besser, wenn die Schulen weniger Schüler hätten, aber diese besser unterrichtet würden. Die Regierung müsse „jeden Bürger in seinem Stand genügend glücklich machen, damit er nicht gezwungen werde, aus seinem Stand herauszutreten“.

Hinsichtlich der pädagogischen Methode stellt Chalotais den Grundsatz der Naturgemäßheit auf. „Die Prinzipien, nach denen die Kinder unterrichtet werden sollen, müssen solche sein, nach denen die Natur sie selbst unterrichtet. Die Natur ist der beste Lehrer“ (*la nature est le meilleur des maîtres*). Aber Chalotais faßt den Naturbegriff in anderer Weise als Rousseau. Er stellt sich auf den Standpunkt eines Empirismus, ja eines Sensualismus und sucht ähnlich wie Condillac zu zeigen, daß die sinnlichen Eindrücke das Grundlegende sind und sich von da aus das ganze geistige Leben entwickelt. Die naturgemäße Methode besteht nun darin, daß der Prozeß, nach dem die Erwerbung der Kenntnisse von der sinnlichen Empfindung aus beim Kinde und beim Erwachsenen erfolgt, beobachtet und im Unterricht nachgeahmt wird. Das Fundamentalprinzip jeder guten Methode ist nach Chalotais: „mit dem beginnen, was sinnlich wahrnehmbar ist, um sich dann stufenweise zu dem, was intellektuell ist, zu erheben, mit dem Einfachen anfangen, um zum Zusammengesetzten zu gelangen, sich der Tatsachen zu versichern, bevor man die Ursachen untersucht“. Jede Methode, die von abstrakten Ideen ausgeht, erscheint Chalotais psychologisch und pädagogisch verfehlt. Aus den Elementarbüchern der Grammatik, der Rhetorik, der Philosophie und der Religion sollen die Abstraktionen verbannt werden, die Tatsachen, die Beobachtungen, die Erfahrungen sollen vielmehr zugrunde gelegt werden. Die Kinder haben Sinne, die die Tore der Kenntnisse sind, sie haben Gedächtnis, sie haben weiter die Fähigkeit, über ihre sinnlichen Empfindungen, über ihr inneres Gefühl und über ihre Vorstellungen zu reflektieren: auf diesen kindlichen Fähigkeiten muß man aufbauen, um dem Kind die seinem Wesen angemessenen Erfahrungen und Kenntnisse zu bieten. Vom fünften bis zum zehnten Jahr soll das Kind, nachdem es Lesen, Schreiben und Zeichnen gelernt hat, eingeführt werden in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte. In all diesen Gebieten findet es Gegenstände, die es mit seinen Fähigkeiten erfassen kann, Gegenstände, die das Material unserer Ideen, die Grundlage des bürgerlichen Lebens, der Wissenschaften und der Künste darstellen. Körperliche Übungen und Vergnügungen sollen nicht vergessen werden, ja Chalotais will auch die Studien als „Belustigung und Zeitvertreib“ getrieben wissen. Vom zehnten Lebensjahr soll der Sprachunterricht beginnen, und zwar in Französisch und Lateinisch. Wahlfrei wäre das Studium des Griechischen, auch Kenntnis des Englischen und des Deutschen hält Chalotais für ratsam. Der Unterricht in Geschichte, Geographie und in den Naturwissenschaften wird auf dieser Stufe natürlich fortgesetzt, philosophische Studien schließen sich an. Für die Durchführung des

neuen Studienplans sind gut vorgebildete Lehrer und gute Bücher erforderlich. Chalotais hat, wie sich aus seinem Studienplan ergibt, doch nur die höheren Stände im Auge, aber er will deren Bildung unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für die Allgemeinheit und unter der Aufsicht des Staates, nicht der Kirche ausgestaltet wissen.

Welche Wandlungen der Anschauungen sich in der Folgezeit vollzogen haben, wie Gedanken, die bei Rousseau schon anklingen, zu den Ideen der französischen Revolution weitergeführt worden sind, das erkennt man, wenn man Chalotais' Studienplan vergleicht mit dem Organisationsplan des Unterrichtswesens, den der Geschichtsphilosoph, Mathematiker und Politiker Condorcet (1743—1797) im Jahre 1792 der gesetzgebenden Nationalversammlung vorlegte. Condorcet nahm den positivistischen Fortschrittsgedanken Turgots auf und verwertete ihn pädagogisch wie geschichtsphilosophisch. In seinem „Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique“ setzt er gleich auf Grund allgemeiner Prinzipien über das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft das Ziel aller Erziehung und Bildung fest. „Allen Individuen der menschlichen Gattung die Mittel zu bieten zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse, zur Sicherung ihres Wohlbefindens, zur Kenntnis und Ausübung ihrer Rechte, zum Verständnis und zur Erfüllung ihrer Pflichten, jedem die Möglichkeit zu sichern zur Vervollkommenung seiner Geschicklichkeit, zu seiner Ausbildung für die sozialen Funktionen, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, zur Entfaltung des ganzen Umfangs seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, und hierdurch unter allen Bürgern eine tatsächliche Gleichheit zu errichten und die vom Gesetz anerkannte politische Gleichheit wirklich zu machen: das muß das erste Ziel einer nationalen Erziehung sein, und unter diesem Gesichtspunkt ist sie für die öffentliche Macht eine Pflicht der Gerechtigkeit.“ Es ergibt sich dann weiter, daß das Erziehungs- und Bildungswesen auf den Fortschritt und das Wohl der Individuen und der Gesellschaft gerichtet sein muß, daß die physischen, die intellektuellen und die moralischen Fähigkeiten zur Entfaltung gebracht werden und so eine allgemeine, stufenweise Vervollkommenung der menschlichen Gattung erreicht wird. Die Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens ist ein Teil des großen fortschrittlichen Bildungsprogramms. Die Grundforderungen, die Condorcet für die Erziehung aufstellt, sind, daß sie möglichst gleichmäßig, möglichst allgemein und möglichst vollständig sein müsse. Nur „Wahrheiten“ sollen im Unterricht gelehrt werden, die ganzen Einrichtungen zum Unterricht sollen so viel als möglich von jeder politischen Autorität unabhängig sein. Der Unterricht soll alle Lebensalter umfassen, er soll allgemein sein, d. h. sich auf alle Bürger erstrecken, damit jeder die Mittel hat, die für alle gleichen Rechte kennenzulernen. Auf allen Arten von Schulen soll der Unterricht unentgeltlich sein, keine Vorrechte der Reichen bestehen. Hier wird also eine allgemeine Volksbildung im sozialen Interesse verlangt. Den

Moog, Geschichte der Pädagogik III

Gegensatz zur früheren kirchlichen Bildung betont Condorcet wie Chalotais. Früher, sagt er, schien man nur Theologen oder Prediger haben zu wollen, wir streben danach, aufgeklärte Menschen zu bilden (*nous aspirons à former des hommes éclairés*).

Das Schulwesen will Condorcet in einheitlicher Weise aufgebaut wissen. Er unterscheidet fünf Stufen von Schulen: Primärschulen oder Volksschulen (*écoles primaires*), Sekundärschulen (*écoles secondaires*), Institute (*instituts*), Lyzeen (*lycées*) und die nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste (*société nationale des sciences et des arts*). In den Primärschulen (auf 400 Einwohner soll je eine Schule und ein Lehrer gerechnet werden) soll das gelehrt werden, „was jedem Individuum notwendig ist, damit es sich selbst leiten und die Fülle seiner Rechte genießen kann“. Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Rechnen, dazu kommen elementare Unterweisungen über Messung von Gelände und Gebäude, über Landwirtschaft und Künste, über Moral und Sitte, über die soziale Ordnung. Kurse von vier Jahren werden vorgesehen. An jedem Sonntag soll eine öffentliche Konferenz (*une conférence publique*) stattfinden, der die Bürger aller Lebensalter beiwohnen. Der Unterricht soll „angenehm und leicht“ und vor allem „nützlich“ sein.

Die Sekundärschulen, von denen auf 4000 Einwohner je eine mit 1—3 Lehrern gerechnet wird, sind für Kinder von Eltern bestimmt, die der Erziehung eine größere Anzahl von Jahren widmen können. Unterrichtsgegenstände sind da Mathematik, Naturgeschichte, Chemie, Morallehre, Gesellschaftslehre, Handelslehre. Eine Bibliothek und ein Naturalienkabinett sollen in der Schule vorhanden sein. Öffentliche Konferenzen finden wöchentlich statt.

Die Institute (*instituts*), von denen jedes Departement eins besitzt, so daß es im ganzen 110 gibt, dienen der Vorbereitung für öffentliche Berufe (Landwirtschaft, mechanische Künste, Militärdienst, Medizin). Einen Vorrang gesteht Condorcet der Mathematik und den Naturwissenschaften zu, während er den sprachlichen Unterricht beschränkt haben will. Die modern-realistische Tendenz macht sich hier dem Humanismus gegenüber geltend. Eine elementare Kenntnis des Lateinischen genügt nach Condorcet, fremdsprachliche Schriftsteller könne man in Übersetzungen lesen. Dagegen bilden die *sciences morales et politiques* Condorcets sozialen Ansichten gemäß einen wesentlichen Teil der allgemeinen Unterweisung.

Die Lyzeen, deren Zahl auf 9 in ganz Frankreich beschränkt sein soll, haben die Ausbildung von Gelehrten zur Aufgabe. Alle Wissenschaften sollen da in ihrer ganzen Ausdehnung gelehrt werden. Auch die antiken Sprachen kommen hier zu ihrem Recht, aber Condorcet ist es nicht um eine formale humanistische Bildung zu tun, sondern um eine sachliche Bildung, die aus der antiken Kultur geschichtssophische Kenntnis für den Fortschritt der Ideen in Gesellschaft und Staat gewinnt.

Die *société nationale des sciences et des arts* hat einerseits die Auf-



gabe, die Einrichtungen des Bildungswesens zu überwachen und zu leiten, andererseits aber dient sie der wissenschaftlichen Forschung. Sie gliedert sich in vier Klassen, die der mathematischen Wissenschaften, die der moralischen und politischen Wissenschaften, die der angewandten Naturwissenschaften und die der Literatur und Kunst. Die Mitglieder der société nationale ergänzen sich selbst durch Kooptation. Von den Mitgliedern werden die Professoren der Lyzeen, von diesen die der Institute und von diesen wieder die Lehrer der Elementarschulen bestimmt. Auf diese Weise will Condorcet die Einheitlichkeit des Bildungswesens wie seine Unabhängigkeit und Freiheit sicherstellen. Es ist zweifellos ein großzügiger Plan zu einheitlicher Organisation des ganzen Bildungswesens. Der soziale Standpunkt wird dabei in den Vordergrund gerückt. In Condorcets Plan sind Gedanken enthalten, die in einer fortschrittlichen Schulpolitik bis in die Gegenwart hinein eine Rolle spielen.

In einer der Denkschriften, die Condorcets Bericht begleiteten, wird auch die Mädchenerziehung (*Education des femmes*) behandelt. Auch da finden sich bemerkenswerte, vom gleichen sozialen Geist getragene Vorschläge. Es wird prinzipiell gefordert, daß die Erziehung für das männliche und das weibliche Geschlecht dieselbe sei (*l'instruction doit être la même pour le femmes et pour les hommes*), daß die Frauen nicht vom Studium ausgeschlossen werden sollen. Es wird die Koedukation, zum mindesten für die „erste Erziehung“ verlangt, sie wird empfohlen, weil sie weit entfernt gefährlich zu sein, vielmehr das Moralische fördere und weil sie den Wettstreit entwickle.

Condorcet ist der Repräsentant einer neuen Zeit, der Revolutionszeit, in der die Ideen der Menschheit und der Gesellschaft Bedeutung gewinnen und in der man das Pädagogische nicht mehr vom kirchlichen oder machtpolitischen, sondern wesentlich vom sozialen Gesichtspunkt aus betrachtet. Man findet Zusammenhänge zwischen der Organisation der Gesellschaft als ganzer und der Organisation des Bildungswesens. Erziehung und Bildung werden eine Angelegenheit der Gesamtheit. Damit erhebt man sich über die rationalistische Aufklärung mit ihrer Idee der verstandesmäßigen Vervollkommenung, man sieht vielmehr das Ziel im Fortschritt der Gesellschaft zu einem vernünftig geordneten Idealzustand hin. Dem Individualismus gegenüber tritt ein stark kollektivistischer Zug hervor. Eine Verwirklichung haben die pädagogischen Ideen der Revolutionszeit nicht erfahren, die Stürme des politischen Lebens haben das verhindert, aber sie haben als Ideen doch fortgewirkt.

#### Kapitel 4

### *Der Philanthropismus*

*Literatur:* G. Schmid in Schmid's Geschichte der Erziehung IV, 2. H. Leser, Das pädagogische Problem. I. 1925. A. Pinloche, Geschichte des

Philanthropinismus (deutsch v. J. Rauschenfels u. A. Pinloche), 2. Aufl. Leipzig 1914. *M. Kirchner*, Neue Quellen des deutschen Philanthropinismus. (Neue Jahrbücher f. d. kl. Altert., Bd. 28, 1911, S. 177 ff.) *Th. Fritzsche*, Philanthropinismus und Gegenwart. Leipzig 1910. *Fr. Pasternak*, Die ästhetische Erziehung bei den Philanthropisten (Hallische päd. Studien, H. 3). Osterwieck 1927. *Papmeyer*, Der Philanthropismus und die moderne Schulreformbewegung (Manns Päd. Mag., H. 762). Langensalza 1921. *R. Stölzle*, Der Philanthropinismus — kein Ableger französischer Pädagogik, sondern deutsches Gewächs (Ernte u. Aussaat, H. 6). Stuttgart 1921. *K. Schrader*, Die Erziehungstheorie des Philanthropismus (Manns Päd. Mag., H. 1218). Langensalza 1928.

## § 10

### *Das Bildungsideal des Philanthropismus*

In Frankreich hat Rousseau mit seiner irrationalistischen Gefühlsphilosophie den Rationalismus der Aufklärung überwunden. Probleme der Stellung des Individuums zur Gesellschaft und zur Kultur traten in den Vordergrund und führten zu dem Naturideal Rousseaus. Weiterhin aber fand der positivistische Fortschrittsgedanke in bezug auf die Gesellschaft seine Ausbildung besonders bei den Männern des Revolutionszeitalters wie Condorcet. Die besonderen politischen und kulturellen Verhältnisse haben auch in den pädagogischen Bewegungen ihren Ausdruck gefunden.

In Deutschland nahm die Entwicklung auf pädagogischem Gebiet einen anderen Gang. Die Wolffsche Philosophie mit ihrem Rationalismus hatte hier einen maßgebenden Einfluß ausgeübt. Die Richtung einer Popularphilosophie suchte Gedanken der verstandesmäßigen Aufklärung leicht faßlich darzustellen und zu verbreiten. Eine Tendenz aufs Praktische, Nützliche wurde in die Aufklärungsbewegung hineingetragen. In der Pädagogik ist das utilitaristische Aufklärungsprinzip am deutlichsten bei den Philanthropisten zum Ausdruck gekommen. Nicht das Bildungsideal eines an Mathematik und Naturwissenschaften orientierten Realismus wird da aufgestellt, auch nicht ein weltmännisches Bildungsideal, sondern ein aufklärerisch-bürgerliches Bildungsideal, das vielseitige Nützlichkeit im praktischen Leben enthalten will. Eine bequeme, faßliche Methode soll möglichst viel nützliche Kenntnisse im Sinne des Gedankenkreises der Aufklärung übermitteln. Neigung zu einem gewissen Intellektualismus kann dabei wieder hervortreten, an den Sprachen kann die Methode leicht erprobt werden, aber auch im Sachunterricht werden Nützlichkeitswerte herausgehoben. Die utilitaristische Aufklärungsidee soll die ganze Lebensführung bestimmen und beherrscht demgemäß die Erziehung. Welt und Leben wurden vom Standpunkt der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit betrachtet. So erschien der Kosmos als eine zweckmäßige Ordnung, regiert von einem zwecksetzenden Urheber, die Natur wurde als von vornherein für die Zwecke des Menschen eingerichtet angesehen. Und die Menschheit galt von diesem Gesichtspunkt aus als ein zusammenhängendes Ganzes,

dessen Aufgabe in der fortschreitenden Verwirklichung der Aufklärung bestehen muß. Aus solcher Anschauungsweise entspringt das Streben nach einer „natürlichen Religion“, die über die Schranken der einzelnen Konfessionen sich erheben will und auf verstandesmäßigen Grundlagen im Sinne der utilitaristischen Aufklärungsidee aufgebaut ist. Eine stark moralisierende Tendenz haftet dieser Form einer natürlichen Religion an. Die Begriffe der Tugend und der Glückseligkeit stehen bei ihr im Mittelpunkt. Damit hängt zusammen die Betonung des Allgemein-Menschlichen, in dem die Individuen sich einig sind, die Hervorhebung des Menschheitsgedankens auch gegenüber dem Nationalen. Die Erziehung steht im Dienst der praktischen Aufklärung der Menschheit und erhält gerade dadurch eine ungeheure Bedeutung. „Menschenfreunde“, „Philanthropen“ nannten sich die Vertreter dieser geistigen Strömung.

Charakteristische Merkmale der deutschen Aufklärungszeit um die Mitte des 18. Jahrhunderts hatten der pädagogischen Bewegung des Philanthropismus an. Den Einfluß fremden Geistes, von Rousseau oder von Locke her, auf sie hat man gelegentlich überschätzt. Wo solcher Einfluß vorhanden ist, da ist gerade bemerkenswert, wie eine Umformung der aufgenommenen Gedanken im Sinne des aufklärerischen, praktisch-utilitaristischen Bildungsideals erfolgt. Die besondere pädagogische Verwertung des Nützlichkeitsprinzips ist auf deutschem Boden erwachsen, wo der popularisierende, volkspädagogische Charakter der Aufklärung in der Lebens- und Weltanschauung seinen Ausdruck gefunden hat. In der englischen und in der französischen Pädagogik kommen andere Wesenszüge zum Vorschein als im deutschen Philanthropismus. Nicht der englische Gentleman, der auf seine individuelle Freiheit stolz ist, und nicht der Naturmensch Rousseaus, der sich auflehnt gegen die Schäden der Zivilisation, stellt das Bildungsideal dar, sondern der aufgeklärte Bürger, der Nutzen und Glückseligkeit für sich und für das Gemeinwesen erstrebt.

## § 11

### Johann Bernhard Basedow

*Literatur:* Vgl. die allgemeine Literatur zu Kap. 4. Über Joh. G. Krüger: R. Stölze, Der Philanthropinismus — kein Ableger französischer Pädagogik, sondern deutsches Gewächs (Ernte u. Aussaat, Heft 6). Stuttgart 1921.

Über Basedow: R. Diestelmann, J. B. Basedow (Große Erzieher, Bd. II). Leipzig 1897. A. Basedow, J. B. Basedow (Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht, Jhrg. 51, 1924) S. 95 ff., 100 ff., auch Manns Päd. Mag. 995. Langensalza 1924. Joh. Rammelt, J. B. Basedow, Der Philanthropismus. Dessau 1929. — G. Schumann, J. B. Basedow (Kehrs Pädagogische Blätter VI, 1877) S. 1 ff. L. Gerlach, Das Dessauer Philanthropin in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart (Neue Jahrbücher f. Philologie u. Päd. II. Abt. 1885) S. 1 ff. G. P. R. Hahn,

Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau. Diss. Leipzig 1885. *P. Garbovicianu*, Die Didaktik Basedows im Vergleiche zur Didaktik des Comenius. Bukarest 1887. *G. Schmid*, J. B. Basedow u. die Entwicklung seiner pädagogischen Ideen. Progr. St. Petersburg 1890. *C. Gößgen*, Rousseau und Basedow. Diss. Straßburg 1891. *H. Lorenz*, Entwicklung und Bedeutung der Pädagogik J. B. Basedows (Neue Jahrbücher für Philol. u. Päd. II. Abt. Bd. 148, 1893) S. 113 ff. *E. Künoldt*, Caradeux de la Chalotais und sein Verhältnis zu Basedow. Oldenburg u. Leipzig 1897. *K. D. Swrakoff*, Der Einfluß der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik. Diss. Gießen 1898. *K. Swet*, Beiträge zur Lebensgeschichte und Pädagogik J. B. Basedows. Diss. Leipzig 1898. *R. Schumann*, Die Auffassung des Philanthropinismus von Gesellschaft und Staat. Diss. Leipzig 1905. *R. Bahn*, Die Frage der Selbständigkeit der Pädagogik Basedows. Progr. Cöthen 1910/11. *R. Claus*, Basedows naturwissenschaftliche Pädagogik im Lichte naturwissenschaftlicher Forschung. Diss. Leipzig 1911. *F. Fischer*, Basedow und Lavater. Straßburg 1912. *H. Zimmermann*, Die Pädagogik Basedows vom Standpunkt moderner Geschichtsauffassung. Langensalza 1912. *F. Jacobi*, Lohn und Strafe bei J. B. Basedow. Kempten 1916.

Neuausgaben von Werken Basedows: „J. B. Basedows ausgewählte Schriften“ v. H. Göring (Bibl. päd. Klassiker). Langensalza 1880. Die „Vorstellung an Menschenfreunde“, neu hrsgg. v. H. Lorenz (Neudrucke päd. Schriften, Bd. 14). Leipzig 1893 u. von Th. Fritzsche (Reclams Universalbibl.). Leipzig 1905. Das Methodenbuch, hrsgg. von Th. Fritzsche (Köhlers Lehrerbibl., Bd. 3). Leipzig 1913 und von A. J. Becker (Sammlg. d. bed. päd. Schr., 41. Bd.). Paderborn 1914. Das „Elementarwerk“, hrsgg. v. Th. Fritzsche u. H. Gilow. Leipzig 1909.

Der Mann, der in Deutschland als charakteristischer Vertreter der pädagogischen Aufklärungsbewegung erscheint, ist Basedow. Die philosophische Aufklärung, wie sie die Wolffsche Schule verbreitete, hat den Boden für die pädagogische Aufklärung geebnet. Einwirkungen von Comenius, von Locke und später von Rousseau lieferten Anregungen, die der Ausgestaltung der pädagogischen Tendenzen zugute kamen. Es ist nicht verwunderlich, daß aus gleicher Grundstimmung heraus ähnliche Gedanken auch sonst hervortraten. So hat man auf Martin Ehlers hingewiesen, dessen „Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen“ (1766), in denen ähnlich wie schon bei Becher ein Schulkollegium als oberste Aufsichtsbehörde für das Schulwesen gefordert wird, Basedow selbst erwähnt, und auf den von Basedow unabhängigen Johann Gottlob Krüger (1715–59), der mit seinen „Gedanken von der Erziehung der Kinder“ (1752) durch Locke beeinflusst ist. Es war eben die geistige Atmosphäre vorhanden, in der solche pädagogischen Bestrebungen ans Licht treten konnten.

Johann Bernhard Basedow (im Taufregister: Johan Berend Basse-dau) ist am 11. September 1724 in Hamburg geboren. Sein Vater soll etwas Finsteres, Rauhes und Ernsthaftes „in seinem Wesen“ gehabt haben, seine Mutter „mehrereils bis zum Wahnsinn melancholisch“ ge-

wesen sein: ungünstige erbliche Anlagen und ein ungünstiges Milieu haben wohl auf den jungen Basedow eingewirkt. Basedow besuchte die Johannissschule, dann das Hamburgische Gymnasium, wo der aufklärerische Philosoph Hermann Samuel Reimarus wirkte, der gegenüber den positiven Religionen die Ansichten einer natürlichen Religion im Sinne des Deismus vertrat und die zweckmäßige Ordnung des Weltalls betonte. 1746 bezog er die Universität Leipzig und studierte dort etwa zwei Jahre lang Theologie und Philosophie, 1748 ließ er sich an der Universität Kiel immatrikulieren. Von 1749—1752 war Basedow Hauslehrer bei dem Geheimen Rat von Qualen auf Borghorst in Holstein, wo er praktisch seine Methode eines angenehmen, spielenden, auf Anschauung begründeten Unterrichtens im Lateinischen wie in Naturwissenschaften erprobte. 1752 erwarb er an der Universität Kiel die Magisterwürde mit einer Abhandlung, in der er die Grundsätze seiner Methode entwickelte. 1753 erhielt er durch Vermittlung von Herrn von Qualen und auf Vorschlag Klopstocks eine Professur der Eloquenz (Beredsamkeit) und der Moralphilosophie an der dänischen Ritterakademie in Sorøe. 1761 wurde er als Professor an das Gymnasium in Altona versetzt. Während seiner Wirksamkeit dort machte er sich durch seine theologischen, philosophischen und pädagogischen Schriften bekannt. Weite Kreise wußte er für seine Reformbestrebungen zu interessieren und empfing finanzielle Zuschüsse von verschiedenen Seiten, wodurch die Drucklegung seiner pädagogischen Hauptwerke ermöglicht wurde. 1771 wurde er von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen, um dort eine Musteranstalt nach seinen Ideen zu errichten. Nach mancherlei Schwierigkeiten wurde am 27. Dezember 1774 das „Philanthropinum“ in Dessau feierlich eröffnet. Es sollte „eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, Arme und Reiche, ein Fideikommiß des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks“ darstellen. Der wichtigste Mitarbeiter Basedows war Christian Heinrich Wolke, der als Lehrer am Philanthropin wirkte. Im Mai 1776 wurde, um die Erfolge der neuen Lehrmethode aller Welt zu demonstrieren, ein feierliches öffentliches Examen veranstaltet. Basedow lud in den von ihm herausgegebenen „Philanthropischen Archiv“ dazu ein. Er betont den interkonfessionellen und internationalen Charakter der Anstalt. „Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich.“ „Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unsern Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit.“ Als den Zweck der Erziehung bezeichnet er den, „einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann“. Er gibt „den verstandigen Vormündern der Menschheit“ die Versicherung, es werde beim Examen „so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen

und zu beratschlagen gegeben werden, daß es der Mühe wert wäre, einige von ihnen auf Befehl des deutschen Reichstages aus Kopenhagen, Petersburg und den entferntesten Gegenden zu uns zu senden, weil es vermöge der moralischen Rechenkunst Pflicht ist, in Ansehung guter Werke, die von großer Wirkung sein können, nach Wahrscheinlichkeit zu handeln“. Basedows Methode fand Anhänger, aber auch scharfe Gegner. Das Philanthropin konnte nicht zu einer Blüte gelangen. Basedow mußte die eigentliche Leitung anderen überlassen, 1778 zog er sich ganz von dem Institut zurück. Er widmete sich in der Folgezeit ganz seiner Schriftstellerei, war viel auf Reisen und starb am 25. Juli 1790 in Magdeburg.

Die Persönlichkeit Basedows hat Goethe an einer bekannten Stelle von „Dichtung und Wahrheit“ geschildert, wo er Lavater und Basedow gegenüberstellt. Er kennzeichnet das Auge als „tief im Kopfe, klein, schwarz, scharf, unter struppigen Augenbrauen hervorblinkend“, erwähnt seine „heftige, rauhe Stimme, seine schnellen und scharfen Äußerungen, ein gewisses höhnisches Lachen, ein schnelles Herumwerfen des Gesprächs“, spricht von seinen großen Geistesgaben, aber meint: „er war nicht der Mann weder die Gemüter zu erbauen noch zu lenken“<sup>1)</sup>.

Basedow ist einer von den Reformern, die immer wieder neue weittragende Programme entwerfen und mit viel Reklame verkünden, die von der überragenden Bedeutung ihrer Person und ihrer Ideen überzeugt sind, aber doch nicht die Kraft zur Durchführung des Gewollten in der Wirklichkeit besitzen. Auf den verschiedensten Kulturgebieten sind derartige Charaktere hervorgetreten. Leicht haftet ihnen etwas Charlatanhaftes an, aber es kann unter der verdächtigen äußeren Aufmachung doch ein gewisses echtes Streben stecken. In der Pädagogik weist Ratke z. B. in manchem ähnliche Züge auf wie Basedow. Aber Ratke steht im Gedankenkreis des 17. Jahrhunderts, Basedow ist beherrscht vom Geist rationalistischer Aufklärung des 18. Jahrhunderts. Die Erziehungsreform stellt für Basedow ein wesentliches Stück der Menschheitsreform im Sinne der Aufklärung dar. Es ist nicht zufällig, daß er sich pathetisch an die Vormünder der Menschheit, an die Menschenfreunde, an die Kosmopoliten wendet. Seine Pläne gehen ins Weite. Dabei stehen nicht wie bei Rousseau neue kultur- und gesellschaftsphilosophische Gesichtspunkte im Vordergrund, sondern das Ziel ist Aufklärung der Menschheit im Sinne einer „natürlichen“ Religion, einer verstandesmäßigen Moral, einer Ordnung des Lebens nach dem Prinzip der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit. Eine Lebensbrauchbarkeit zu diesem Ziel soll durch die Erziehung gewährleistet werden.

Entsprechend der ganzen Grundauffassung Basedows müssen seine pädagogischen Schriften im Zusammenhang mit seinen philosophischen und theologischen Werken betrachtet werden. Es bekundet sich in

<sup>1)</sup> Dichtung u. Wahrheit III. 14. Buch.

ihnen das gleiche Reformstreben. Von Basedows zahlreichen Veröffentlichungen seien die hauptsächlichsten angeführt: seine lateinische Magisterdissertation „Eine ungebräuchliche, jedoch beste Methode, die vornehme Jugend zu unterrichten“ („Inusitatum eandemque optimam honestioris iuventutis erudiendae methodum . . . publice diiudicandam dabit I. B. Basedow“, Kiel 1752), es folgen die philosophischen Schriften mit den bezeichnenden Titeln „Praktische Philosophie für alle Stände, ein weltbürgerlich Buch, ohne Anstoß für irgend eine Nation, Regierungsform und Kirche“ (1758), „Philaethie, Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung, dem denkenden Publikum eröffnet“ (1764), darauf bauen dann die bekannten pädagogischen Werke auf, die „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“ (1768), „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ (1770), „Des Elementarwerks erster bis vierter Band“ (1774).

In seiner Magisterdissertation von 1752 zeigt sich Basedow beeinflusst von Comenius, von Locke und von Gesner. Den Grundsatz des Empirismus: „Alle unsere Erkenntnis fängt von den Sinnen an und Erfahrung ist die Lehrmeisterin der Dinge“ nimmt Basedow auf, und das führt ihn in pädagogischer Hinsicht zum Prinzip der Anschaulichkeit im Sinne von Comenius. In bezug auf den Sprachunterricht bekämpft er den Verbalismus, fordert er Sachkenntnis anstatt unverständener Worte. Besonders tadelt er die traditionelle Handhabung des Lateinunterrichts, bei der die Kinder mit endlosen, unnützen Arbeiten belastet würden und doch nicht zu einer Kenntnis der Sprache gelangen. Er will an die Stelle der Grammatikmethode die bei modernen Sprachen angewandte Methode des Sprechenerlernens durch Übung setzen. Eine „natürliche“ Methode der Spracherlernung sucht er. Das Lateinische wird da wie eine lebende Sprache behandelt — wobei Basedow nicht bedenkt, daß eine solche künstliche Verlebendigung in seiner Zeit nicht mehr möglich ist und doch wesentliche Unterschiede zwischen einer toten antiken und einer modernen lebendigen Sprache bestehen. Für Comenius im 17. Jahrhundert hatte die lateinische Sprache wenigstens als Gelehrtensprache noch eine direkte Bedeutung, im 18. Jahrhundert aber war bei der ganzen kulturellen Situation eine Verlebendigung des Lateinischen ein praktisch aussichtsloser Weg. Nicht die Bemühungen Basedows um das Lateinsprechen sind daher von Wichtigkeit, sondern nur seine allgemeinen methodischen Grundsätze. Basedow strebt nach einer Orientierung des pädagogischen Verfahrens nicht am bloßen Stoff, sondern an der Wesensart des Kindes, um eine bequeme, dem Verständnis des Kindes angepaßte Methode handelt es sich für ihn, und das ist das Bedeutsame. Allerdings, er dringt dann psychologisch nicht tief genug in die Seele des Kindes ein, handhabt seine eigene Methode zu mechanisch und äußerlich und kommt durch eine Überschätzung ihrer Tragweite gerade wieder zu einer Be-

lastung des Kindes mit künstlich angeeigneten rationalen Kenntnissen. So erklärt es sich, daß man bei Basedow einerseits Einsichten finden kann, die an moderne Schulreformbestrebungen erinnern, andererseits aber auch vielerlei Mängel einer künstlichen, intellektualistischen Methode entdeckt. Schon in der Schrift „*Methodus inusitata*“ tritt das hervor, und schon bei seinem ersten Zögling, dem Sohn des Herrn von Qualen, macht Basedow den Fehler, daß er durch seine Methode des gelegentlichen, spielerischen Unterrichtens dem Kind ein Vielerlei aufbürdet. Vorteile und Nachteile stehen sich so gegenüber. Bemerkenswert ist besonders, wie Basedow gerade den Anfangsunterricht völlig neugestaltet wissen will. Die „*Methodus inusitata*“ hat zunächst eine Privaterziehung im Auge, aber auch dabei ist es interessant, wie Basedow betont, daß der Erzieher in den ersten Jahren beständig an der Seite seiner Zöglinge bleiben, ihre Spiele anführen, ihre Sitten leiten solle. Bestimmte Unterrichtsstunden will Basedow für die ersten Jahre gar nicht angesetzt haben, gelegentliche Unterhaltungen bei Spiel und Spaziergängen (*confabulatio inter lusum et ambulandum quasi fortuito oborta*) sollen der Übermittlung des Wissenswerten dienen. Wichtig ist, daß bei der Belehrung in anschaulicher Weise von der Umgebung des Kindes ausgegangen wird: Dinge im Haus, in der Kirche, auf dem Acker, Gegenstände der Kleidung, des Handwerks und des Handels sollen nach Basedow Material für Denken liefern und eine Schärfung der Urteilskraft bewirken. Der Sprachunterricht — in der Muttersprache wie in Fremdsprachen — wird so von vornherein mit der Gewinnung von Realkenntnissen verbunden. Das Sprachenlernen soll ganz durch praktischen Gebrauch erfolgen, ja Basedow meint, das Kind könne schon von der Wiege an zur Mehrsprachigkeit angeleitet werden, wenn ein Lehrer sich mit ihm stets deutsch, ein anderer lateinisch, ein dritter französisch unterhalte. Nicht durch Lesen und Schreiben, auch nicht durch Buchstabieren wird eine Sprache erlernt, sondern durch das Verstehen ganzer Sätze in mündlicher Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler. Die früher übliche Grammatikmethode wird damit ganz verworfen. Bezeichnenderweise will Basedow dem Kind gleich einen Überblick über die ganze Welt und das Leben verschaffen: Erdkunde, Wirtschaftskunde, Staatenkunde, Geschichte werden herangezogen, eine Einführung in die Sittenlehre und Rechtslehre wie in die Grundsätze der rationalistischen Theologie wird geboten, alles in knapper, elementarer Form. Schreibunterricht und Arithmetik werden nebenbei betrieben. Ein regelmäßiger Unterricht in bestimmten Lektionen folgt erst in der zweiten Periode der Erziehung, wo auch Übungen in deutscher und lateinischer Grammatik und Übersetzungen gepflegt werden, aber ausdrücklich werden dafür Beispiele aus dem täglichen Leben verlangt. Religionslehre nimmt eine wichtige Stelle im Studienplan ein, aber auch Geschichte und Geographie werden nicht vernachlässigt. Geographische, chronologische und genealogische Tafeln sollen zur Veranschaulichung herangezogen werden. Bemerkenswert für die



ganze pädagogische Tendenz Basedows ist, daß auch Kenntnis der gegenwärtigen politischen Verhältnisse, Zeitungslektüre, Übung in geschäftlichem und familiärem Briefwechsel in den Kreis des Unterrichts hineingenommen werden. In der dritten Periode der Erziehung stehen Klassikerlektüre und Philosophie im Vordergrund. So entwickelt Basedow schon hier pädagogische Grundsätze, die für seine ganze Einstellung kennzeichnend sind, wenn er auch noch kein ausgeführtes Erziehungsprogramm aufstellt.

Basedow hat dann eine philosophische Grundlegung zu gewinnen gesucht und seine pädagogischen Reformpläne in das Ganze seiner philosophischen und theologischen Anschauungen einbezogen. Die „Philalethie“ (1764) enthält die theoretische Philosophie, die nach Basedow die Natur und ihren Schöpfer zu betrachten hat, demgemäß in Anthropologie und natürliche Theologie zerfällt, die schon 1758 erschienene „Praktische Philosophie für alle Stände“ behandelt den zweiten Teil der Philosophie, die praktische Sittenlehre und das Recht der Natur. In der Betonung des Nützlichkeitsgedankens unterscheidet sich Basedow von Christian Wolffs rationalistisch-metaphysischer Auffassung. Für Basedow ist Philosophie „ein gemeinnütziger Inbegriff der ohne Offenbarung und Geschichte erweislichen Wahrheiten und Vermutungen“, und ihr Zweck besteht ihm in einem gründlichen „Vortrag der für das denkende Publikum aller Nationen, Religionen und Stände gemeinnützigen Erkenntnisse“ (Philalethie I, S. 7f.). Die praktisch-aufklärerische Tendenz tritt da gleich hervor. An eine verstandesmäßige Heranbildung der Menschen im Sinne fortschreitender Aufklärung denkt Basedow, und besonders schwebt ihm dabei die Idee einer interkonfessionellen natürlichen Religion vor. Bezeichnenderweise geht Basedow mit seiner Nützlichkeits Tendenz auch über den Empirismus Lockes hinaus. Wohl will auch er einen Erfahrungsstandpunkt einnehmen, wohl bezeichnet er wie Locke als Quellen unserer Erkenntnis: die äußeren Sinne (Lockes sensation) und das „Gefühl unserer selbst“ (Lockes reflection), aber er fügt als weitere Quellen hinzu: das Zeugnis von dem, was andere erfahren, dann die Erkenntnis durch Nachdenken und Schlüsse aus dem Erfahrenen, schließlich die Erkenntnis „durch Instruktion, das ist darum, weil es uns von andern gelehrt wird“. Das Wesen der Wahrheit erblickt Basedow in einem eudämonistischen Nützlichkeitswert: „Die Wahrheit ist derjenige Wert unserer Gedanken, vermöge welches sie mit feststehendem Beifall müssen angenommen werden, wenn wir unserer Glückseligkeit gemäß denken wollen.“ Demgemäß spielt auch die Beziehung auf den Menschen, seinen Nutzen und sein Glück eine Hauptrolle in Basedows Philosophie, die Anthropologie oder Lehre vom Menschen macht den ersten, grundlegenden Teil der Philosophie aus. Und ohne weiteres ergibt sich für Basedow auch die pädagogische Tendenz. Logisches wie Ethisches wird anthropologisch gefaßt, dient der Aufklärung, dem Fortschritt, der „Beförderung der Wahrheit und Tugend unter den Menschen“. Die

physiologischen und psychologischen Naturgrundlagen will Basedow dabei durchaus berücksichtigt wissen. Er betont z. B. die Bedeutung der in der Natur des Menschen liegenden Instinkte. Ja, er schlägt, um den Einfluß der Natur und der Erziehung festzustellen, ein merkwürdiges Experiment in großem Stil vor: 30 neugeborene Kinder von Verbrechern sollten in einem sicheren Garten aufwachsen, durch verkleidete Gestalten genährt werden, ohne daß sie einen menschlichen Laut hörten und mit menschlicher Gesellschaft in Berührung kämen, bis zum 25. Lebensjahr sollten sie so sich selbst überlassen bleiben; täglich sollten sie unbemerkt beobachtet und alles Beobachtete sollte protokolliert werden.

Der pädagogischen Unterweisung erkennt Basedows „Philalethie“ eine hohe Bedeutung für die Beförderung der Wahrheit und Tugend unter den Menschen zu, wie aus dem Abschnitt „Von dem Unterrichte“ hervorgeht. Der Wert der Volksbildung wird in bedeutsamer Weise betont, und zwar handelt es sich dabei sowohl um den Unterricht der Kinder als der Erwachsenen. „Der Unterricht des großen arbeitsamen Haufens der Bauern, Tagelöhner, Handwerker und Soldaten verdient eine so reife Überlegung des Vorgesetzten, eine so sorgfältige Einrichtung der dabei gebrauchten Bücher, eine so unparteiische Wahl der Lehrer, daß die Versäumung dieser Pflicht zu allen Zeiten bejammernswürdig gewesen ist.“ Und gleich fordert Basedow eine neue, der Seele des Kindes gemäße Methodik, lehnt er alles verständnislose Auswendiglernen und die körperliche Züchtigung ab. „Ich sehe mit meinen Wünschen solchen Zeiten entgegen (wenn ich sie auch nicht erlebe), da man die Übung des Lebens mit einem unschuldigen Kinderscherze, bei einer lehrreichen Kindermoral und Kinderphysik und bei angenehmen und nützlichen Teilen der Profanhistorie“ anfangen wird. Auch Kenntnis der Landesgesetze und Polizeivorschriften will Basedow zum Unterrichtsgegenstand an Volksschulen gemacht wissen. So ist hier die Bedeutung des öffentlichen Schulwesens für die Volksbildung erkannt — und hierin unterscheidet sich Basedow von Locke wie von Rousseau. Eingehend berücksichtigt er dann auch die „Schulen derer Kinder, die zu höheren Graden der Erkenntnis gelangen“: hier stehen lateinische und französische Sprachen im Vordergrund, Geschichte und Mathematik sind wichtige Unterrichtsgegenstände, es fehlen auch nicht Kalligraphie, Tonkunst, Zeichenkunst und Tanzkunst. Beim fremdsprachlichen Unterricht will Basedow von Anfang an soviel als möglich in der fremden Sprache geredet wissen, und er ist überzeugt, daß bei solcher Methode z. B. im Lateinischen die Kinder „in kurzer Zeit und ohne Ekel so Latein verstehen, reden und schreiben lernen als unsere Kaufleute deutsch reden und schreiben“. Über der gewöhnlichen höheren Schule steht noch das Gymnasium, das nur fortgeschrittene Schüler, die den Gelehrtenberuf ergreifen, aufnimmt. Erziehung und Unterricht werden von Basedow hier in den Rahmen der theoretischen Philosophie hineingestellt, in der die

Gesichtspunkte der Anthropologie und der natürlichen Theologie dominieren. Es ist charakteristisch, wie Basedow dabei den Nutzen für den Menschen betont und wie der Zweckmäßigkeitsgedanke hervortritt, der aufklärerisch in den Zwecken der Natur den Hinweis auf einen zwecksetzenden göttlichen Urheber sieht. So fordert Basedow, daß die Kinder sehr früh daran gewöhnt werden, „die fast überall ausgebreiteten Schönheiten und Vorteile mit aufmerksamer Lust zu genießen“.

Die praktische Philosophie, die Basedow in dem zeitlich früheren Werk (1758) dargestellt hat, berührt sich eng mit der theoretischen Philosophie. Eine praktische Philosophie, die „in ihrer natürlichen Gestalt eine Menschenfreundin“ ist, muß nach Basedow „angenehm, gründlich und gemeinnützig“ sein. Über die Beförderung der allgemeinen Glückseligkeit, über die Mittel, sich in der Welt brauchbar, angenehm und glücklich zu machen, über die daraus sich ergebenden Pflichten und Rechte des praktischen Lebens wird da gehandelt. In dem zehnten Hauptstück „Von der Familie“ werden auch Probleme der Erziehung und des Unterrichts erörtert. Als „Hauptzweck der Erziehung“ wird im Sinn der Aufklärung hingestellt, „daß die Kinder glückselige und gemeinnützig Menschen werden“. Es ist bemerkenswert, daß sich Basedow hier für die theoretische Erziehung auf Locke, für die Unterrichtsmethode auf Gesner und Fénelon beruft, aber daß aus seinen ganzen Ausführungen doch auch schon die eigene philanthropistische Tendenz hervorleuchtet. Er sieht es als fehlerhaft an, wenn der Hauptzweck der Erziehung in „Gelehrsamkeit“ oder in „Leibesübungen“ erblickt werde, er lehnt also sowohl die Einseitigkeit eines Intellektualismus als auch die eines individualistischen Naturalismus ab. Wohl aber ist vernunftmäßige Aufklärung das Ziel: „wir wollen, daß unsere Kinder frühe klug werden“. Man soll daher mehr Vernünftiges mit ihnen reden, sie bald in allerlei Erfahrungen führen, sie an unseren Geschäften frühe Anteil nehmen lassen. Bedeutsam ist, daß in methodischer Hinsicht bei der Erziehung ein Eingehen auf die Struktur der Kindesseele gefordert wird, daß ein vertrauliches, freundschaftliches Verhältnis zum Kind als pädagogisch wertvoll erklärt wird. „Will man Kinder zur Liebe und zum Vertrauen bewegen, so schränke man ihre unschuldigen Begierden nicht ein; man erdulde ihre Munterkeit und das Geräusch der Bewegung.“ „Man sei ein Freund seiner Kinder, so oft und so bald man kann, und nur Herr, so oft und so lange man muß.“ Vom psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkt aus betont Basedow die Bedeutung des Spieles und der Selbsttätigkeit des Kindes. Die Arbeit soll nicht eine dem Kind auferlegte Strafe sein, sondern sich aus der spielerischen Beschäftigung der Natur des Kindes gemäß ergeben. Wenn man die Kinder „sehr frühe gewöhnt, selbst im Spielen nach Zwecken zu handeln, so daß etwas dadurch wirklich wird, wenn man sie sogar ihr Spielzeug selbst machen, ausbessern und in Ordnung halten läßt“, dann ist gewiß „keine Gefahr, daß die Kinder nicht arbeitssam genug sind“.

In den Fragen der Reform der Schule und des Unterrichts läßt die „Praktische Philosophie“ bereits den eigenen Standpunkt Basedows erkennen. Ausdrücklich betont Basedow hier, daß er nicht nur den Privatunterricht im Auge habe, er habe „oft an die Verbesserung der großen öffentlichen Stadtschulen gedacht“. Seine Verbesserungsvorschläge erstrecken sich hier auf eine Umgestaltung des Sprachunterrichts. Unter Ablehnung des humanistischen Bildungsideals fordert er, daß in den untersten Klassen, deren Schüler doch größtenteils praktische Berufe ergriffen, „nicht ein jeder von der den meisten unnützen lateinischen Sprache gequält“ werden solle, und ferner will er im Sprachunterricht für die lateinische wie für die hebräische Sprache eine leichtere Methode eingeführt wissen. Er stellt den Grundsatz auf: „Keine fremde oder tote Sprache soll anders gelernt werden wie die Muttersprache. Man rede; so werden sie es allmählich verstehen.“ Aber er hebt weiter auch allgemeine methodische und didaktische Grundsätze hervor, die nicht nur für den Sprachunterricht, sondern für die ganze Unterrichtsgestaltung von Wichtigkeit sind. Vom Konkret-Sinnlichen soll aller Unterricht ausgehen: die Gegenstände der Sinne soll man „oft bei ihrem Namen und in reiner Aussprache nennen“, Sachkenntnis und Sprachkenntnis sollen also verbunden sein. Charakteristisch für die Pädagogik des Philanthropismus ist dann die Forderung, daß „aller Unterricht in Sachen“ „anfangs in zufälligen Gesprächen geschehen“ müsse. Das Buchstabieren will Basedow zunächst ohne Buch, durch bloßes Vormachen und Nachahmen, geübt wissen. Druckbuchstaben sollen auf Spielzeug, Wände, Bäume, Bilder usw. geschrieben oder geklebt werden, damit das Kind sie sich so gelegentlich einprägt. Bemerkenswert ist, daß Basedow neben Schreiben und Lesen auch die Lehre vom menschlichen Körper, seinen Teilen und deren Gebrauch als wichtigen Unterrichtsgegenstand ansieht.

So standen Grundanschauungen Basedows bereits fest. 1768 entwickelte er dann sein pädagogisches Reformprogramm in der Schrift: „Vorstellung an Menschenfreunde“. Hier handelt es sich um die Organisation des ganzen öffentlichen Schulwesens im Interesse der Gesamtheit. Wie schon im 17. Jahrhundert bei Ratke und bei Comenius, so wird hier aus der Anschauungsweise des 18. Jahrhunderts heraus die Bedeutung von Erziehung und Schule für den Staat und seine Bürger hervorgehoben. Allgemeine „Glückseligkeit“ wird im Sinn eudämonistischer Aufklärung als Ziel hingestellt. Die Glückseligkeit des Staates aber, so heißt es, ist nicht unterschieden „von der gemeinen Glückseligkeit der Bewohner“, und diese Glückseligkeit steht „mit der öffentlichen Tugend in Proportion“, die öffentliche Tugend aber hängt „von der gewöhnlichsten Erziehung aller und von dem Unterrichte derer“ ab, „welche in den vornehmen Ständen die Sitten und das Schicksal der übrigen bestimmen werden“. Hieraus ergibt sich für Basedow, daß „das Wesen der Schulen und Studien das brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat nach seiner besonderen

Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten“ (§ 3). So wird das pädagogische Ziel eingeordnet in die Zwecke der moralischen Aufklärung des Volks und des Staates, das Pädagogische wird zu einem Mittel der allgemeinen Wohlfahrt, der „Glückseligkeit“. Die Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens wird ein wesentliches Stück der Reform der Gesellschaft und des Staates. Eine Neuorganisation des öffentlichen Schulwesens verlangt Basedow. Er geht nicht den Weg wie Locke und Rousseau, daß er vor allem die ethische Erziehung des Individuums als solchen berücksichtigte, vielmehr denkt er viel eher wie Ratke, Comenius, Becher u. a. im 17. Jahrhundert, wie La Chalotais u. a. im 18. Jahrhundert an eine Neuordnung des staatlichen Schulwesens. Ähnlich wie schon Becher verlangt Basedow für die Obergewalt über Erziehung und Unterricht ein besonderes Staatskollegium. Er beruft sich für diesen Vorschlag auf die 1766 veröffentlichte Schrift des Rektors Martin Ehlers. Die öffentlichen Schulen müssen nach Basedow „für die Bürger und Einwohner eine Staatswohlthat, aber kein Zwang sein“ (§ 20). Privater Unterricht im Haus oder in Privatschulen soll durchaus erlaubt sein, aber auch über Privatschulen sollen die vom Staat bestellten „moralischen Visitatoren“ eine Aufsicht haben. Bedeutsam ist, daß Basedow aus dem staatlichen Charakter der öffentlichen Schulen die Forderungen herleitet, daß sie grundsätzlich allen Kindern offenstehen und daß sie unabhängig von den Kirchengemeinschaften sein sollen. Da die öffentlichen Schulen auf allgemeine Kosten unterhalten würden, sei es „auch billig, daß diese Wohltat für einen jeden Bürger allgemein sei und daß der Religion oder Kirche halber keine Kinder von dem Genusse desselben ausgeschlossen werden“. Basedow trennt deutlich die Aufgaben des Staates und der Kirche. Die Kirche strebt nach Beförderung der Religion durch Überredung oder Überzeugung. Der Staat hat als Zweck die „irdische Wohlfahrt der Einwohner“ und kann diese nötigenfalls durch Gesetze und Zwang befördern. Sein Hauptmittel ist „die Ausbreitung der bürgerlichen Tugend“, und dazu dienen wohl einige allgemeine Wahrheiten der natürlichen Religion, aber es ist nicht die Festlegung auf die Lehren einer bestimmten Konfession erforderlich, vielmehr soll der Staat den verschiedenen Konfessionen unparteiisch gegenüberstehen (§ 22).

Unter den öffentlichen Schulen unterscheidet Basedow zwei Hauptarten. Die erste Hauptart enthält „diejenigen, die nicht eigentlich studieren sollen oder von denen es noch nicht ausgemacht ist“; dazu gehören „große Schulen“, die eigentlichen Volksschulen, und „kleine Schulen“ für Kinder vornehmerer Stände, die früher mit der Schule beginnen und in wenigen Jahren mehr lernen müssen als die Kinder in den gewöhnlichen Schulen. Die zweite Hauptart kommt für diejenigen in Betracht, die ein Studium irgendwelcher Art betreiben wollen, und setzt die erfolgreiche Absolvierung der kleinen Schule voraus. Zu dieser zweiten Hauptart rechnen die Gymnasien, an denen die gemeinnützigen Kenntnisse aller Studierenden gelehrt werden, und die Aka-

demien, die diese Universalkenntnisse als bekannt voraussetzen und die Studierenden zu bestimmten Berufen wissenschaftlich vorbereiten. Als Unterrichtsziele für die „großen Schulen“ nennt Basedow: „verständlich Lesen, leserlich Schreiben, nach den Anfangsgründen, ohne demonstrative Kenntnis, Rechnen; die für den großen Haufen gehörige Sittenlehre; so viel Einsicht von der Seele und von der Ordnung der Natur, als auch bei dem großen Haufen zur Grundlage dienen muß, wenn eine wirkliche, nicht in bloßen Worten bestehende Erkenntnis der Religion erbauet werden soll, und als auch sonst etwa zu ihrem Hauswesen und Gewerbe nützlich und unentbehrlich sein möchte; und endlich eine ebenso eingeschränkte Erkenntnis der Landesgesetze“ (§ 38). Abteilungen und Klassen hält Basedow in den „großen Schulen“ nicht für nötig, aber er verlangt tüchtig ausgebildete, staatlich angestellte Lehrer. „Ein jeder von dem Staate dazu bestellter Schulmeister muß, wenn man erst gute Seminarier von solchen Leuten hat, alles zugleich oder nacheinander lehren können, was darinnen zu lernen ist.“ In den „kleinen Schulen“, die für die Kinder höherer Stände bestimmt sind, kann, die „erste Anlage des Unterrichts“ „nicht anders sein als in den großen Schulen“, „weil Menschen in jedem Stande Menschen und Kinder Kinder sind“. Aber es sind in den kleinen Schulen die Unterrichtsziele in Naturlehre, in Geschichte und in den Sprachen weiter gesteckt. Basedow legt hier besonders seine Methode der Erlernung der Fremdsprachen, vor allem der lateinischen Sprache, dar. Wie bei der Muttersprache so will er auch bei den fremden Sprachen von der Vorzeigung der Sachen ausgehen, deren Bezeichnungen der Schüler kennenlernt, er verwirft die Grammatikmethode des Humanismus. Keineswegs will er den Nutzen der lateinischen Sprache bestreiten, ja er meint, daß „wenn erst das Schulwesen verbessert ist, die lateinische Sprache unter den Gelehrten und Schriftstellern mit der Zeit wieder allgemein werden müsse“ (§ 44). Nur eine neue Sprachlernmethode will er eingeführt wissen.

Bedeutsam ist, daß Basedow Erziehung und Unterricht miteinander verbindet, ja die Erziehung vor den Unterricht stellt. Als „Übung“ bezeichnet er die „eigentliche moralische Erziehung“, und er erklärt: „Ohne sie ist der Unterricht nichts; ohne Unterricht ist sie selbst schon vieles; und die Verbindung beider ist alles, was Menschen zur Wohlfahrt der Familie, des Staats und der Nachwelt tun können“ (§ 45). Basedow will sogar neben den eigentlichen Lehrern einen „Edukatoren“ angestellt haben, „einen besondern Mann, welcher nur durch Übungen der Tugend lehrt, welcher dieselben erfindet und außer den Lehrstunden ausübt“. Gute Gewohnheit entsteht nicht durch bloßes Befehlen, Lehren, Warnen, Strafen, sondern „Übung, wirkliche Übung ist das eigentliche Mittel“, und dazu gehört „Erfindung, Anlaß, Rat und Hilfe“. Der Edukator soll bei allen möglichen Gelegenheiten wirken. Er hat die Leibesübungen und Spiele zu beaufsichtigen, er übt Einfluß auf die Gemeinschaftsbildungen der Kinder und bestimmt Funktionen

der einzelnen in der Gemeinschaft usw., um sie zu gesellschaftlichen Tugenden anzuleiten.

In methodischer Hinsicht legt Basedow Wert darauf, daß eine dem Kind angepaßte, angenehme Lehrweise gefunden wird, daß besonders auch das Spiel eine pädagogische Würdigung erfährt. Es soll möglichst „aller Verdruß und Ekel bei dem Lernen vermieden werden“. „Die Wahl, die Ordnung, die Abwechselung der Sachen, auch die mögliche Vermeidung aller Schwierigkeit durch gehörige Vorbereitung wird dazu schon sehr viel beitragen.“ Bei aller Erkenntnis, die man den Kindern übermitteln will, muß man überlegen, „ob sie genug vorbereitet sei, ob sie itzund schon ihrem Verstande und Herzen nütze und ob der Aufschub derselben nicht besser wäre“. Nützliches sollen die Kinder lernen, Basedow hält es für möglich, „fast alle ihre Spiele lehrreich einzurichten, ohne ihnen die Lust daran zu benehmen“. Praktische Realkenntnisse verlangt er vor allem. Dem Verbalmemorieren stellt er als das Nützlichere das „Realmemorieren“ gegenüber. Dies besteht darin, „daß die Kinder geübt werden, in einer Reihe von Dingen, die sie sehen und hören, die Hauptsachen in einer gewissen Ordnung zu bemerken, zu behalten und entweder zu erzählen oder niederzuschreiben oder unter der Menge von Sachen nur auf Dinge gewisser Art acht zu geben“. Vom Sinnlichen, Konkreten, Praktischen soll der Ausgang genommen werden, nicht vom Abstrakten, Theoretischen. „In allen Dingen muß Exempel, Geschmack und Übung vor der zusammenhängenden Theorie vorhergehen. Die Theorie muß nichts anders sein als ein Mittel, dasjenige, was sie schon wissen, in Ordnung zu wiederholen und zu behalten und in etwas zu erweitern und zu verbessern“ (§ 47).

Die „kleinen Schulen“, die in drei Klassen eingeteilt sind, sollen bis zum fünfzehnten Lebensjahr besucht werden. Vom fünfzehnten bis zwanzigsten Lebensjahr kann der Schüler dann ein Gymnasium besuchen, das auch drei Klassen hat. Auf die Gymnasien bauen die Universitäten auf. Basedow macht auch Reformvorschläge für Gymnasium und Universität, aber er will mit seinen Reformen nicht von oben, sondern von unten anfangen. Er betont die Reihenfolge: „Schulbücher, Seminarien, Schulen, Gymnasien und Universitäten. Das ist die Ordnung der Natur und keine andere, wenn man bauen oder bessern will“ (§ 51).

Zweifellos hat Basedow mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde“ die Grundsätze eines großzügigen Reformprogramms dargestellt, das sich auf das gesamte Schulwesen erstreckt. Ein organischer Aufbau von der Volksschule bis zur Universität ist hier gefordert. Basedow will ganz planmäßig und allmählich zu Werke gehen. Zuerst müssen wir, sagt er, „eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterrichte haben, alsdann können wir selbst oder unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns nun viel zu hoch sind“.

Er entwickelt daher am Schluß der „Vorstellung“ seinen Plan für „ein Elementarbuch, ein Abc-Buch der realen und nominalen menschlichen Erkenntnis“ und wirbt für dieses Vorhaben.

Basedow hat sich in den folgenden Jahren um die Ausführung seines Programms bemüht. „In verschiedenen Planen, Proben, Beratungsschlagungen und endlich in mehr als zwanzig verschiedenen gedruckten Blättern“ hat er seine Gedanken bekanntgemacht und finanzielle Unterstützung dafür zu erlangen gesucht. 1770 hat er „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ veröffentlicht, das das erste Stück des Elementarwerks darstellen soll. Eine „Folge von Lehrbüchern“ muß nach Basedows Ansicht die Grundlage der Schulreform bilden. Denn die Vollkommenheit der Schulen „beruht größtenteils auf der Beschaffenheit und Ordnung der gebrauchten Lehrbücher“. Wenn man die richtigen Lehrbücher habe, dann könne „ein vermögender Menschenfreund ein Seminar von fähigen jungen Männern errichten“, damit man mit so ausgebildeten Lehrern dann „eine Schule, deren Verbesserung gründlich sein soll“, besetzen könne. Das Methodenbuch ist für Eltern und Lehrer bestimmt, während das Elementarbuch mit den zugehörigen Kupfertafeln den Kindern selbst in die Hand gegeben werden soll. Seine Reformarbeit will Basedow mit den Schulen für die höheren Stände beginnen. Denn der „weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens“ brauche nur ganz unstreitige praktische, diesem Stande angemessene und sehr wenige Erkenntnisse zu enthalten, diese aber seien aus dem ganzen Vorrat der in den Schulen für die höheren Stände geforderten Kenntnisse auszuwählen; daher müsse man erst diesen ganzen Vorrat schaffen. Auch sei „vor Verbesserung des Schulwesens der höheren Stände keine Anzahl solcher Lehrer da, welche dem großen Haufen nach der natürlichen oder elementarischen Methode zu unterrichten die nötige Einsicht und Fertigkeit besitzen“.

Als den Hauptzweck der Erziehung erklärt Basedow im Methodenbuch: „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.“ Bemerkenswert ist, wie Basedow hier noch stärker als früher den Wert der Erziehung als solcher gegenüber dem Unterricht betont. Ja, er sagt: „Die Erziehung ist im ganzen Leben das Wichtigste.“ Die Schulen sind ihm „nicht nur Orte des Unterrichts, sondern auch der moralischen Erziehung“. Er fordert ausdrücklich, daß „dem wichtigeren Teile der Erziehung“ weit mehr, „dem förmlichen Unterrichte aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden“, als es üblich ist. Der Unterricht ist nach Basedow „in den gesitteten Ständen zwar ein wichtiges, dennoch aber (in Vergleichung mit derjenigen Bildung des Herzens zur Tugend, welche auch ohne förmlichen Unterricht geschehen kann) nur der geringste Teil der Erziehung“. Ist es doch möglich, „ein Kind zu ansehnlichen Gaben der Tugend, der Klugheit, der Sittsamkeit und der Glückseligkeit zu erziehen, wenn es auch niemals lesen, schreiben oder memorieren lernt



und anstatt alles förmlichen Unterrichts nur eines lehrreichen Umgangs genießt“. So kehrt sich Basedow mit Entschiedenheit ab von einem intellektualistischen und enzyklopädistischen Bildungsideal, das den Unterricht in den Mittelpunkt gestellt hatte. Mit Rousseau ist er einig in der Voranstellung der Erziehung. Ja, Basedow revidiert ausdrücklich seine früheren Ansichten, soweit sie die intellektuellen Momente noch zu sehr berücksichtigt hatten. So hatte er früher gemeint, man müsse „sobald als möglich mit Kindern über die Ursachen der Befehle vernünfteln“. Jetzt verwirft er solches Räsonieren, da man den Kindern die Ursachen doch nicht umständlich erklären könne und allgemeine Vorstellungen nur einen sehr geringen Eindruck auf ihre Seelen machten, und er empfiehlt: „Überhäuft eure Kinder weder mit Rat noch mit Befehlen.“ Auch gegen einen zu frühen Beginn des Unterrichts wendet sich Basedow jetzt energisch. „Die Meisterstücke einer frühen Gelehrsamkeit“ erscheinen ihm „nicht nur unnütz, sondern auch schädlich“. „Denn die Jahre der ersten Jugend gehören größtenteils dem Wachstume, der Munterkeit, der Übung des Körpers und der Aufmerksamkeit auf die äußerlichen Handlungen, nicht aber denjenigen Übungen des Verstandes und Gedächtnisses, durch welche fast alle genannten Wirksamkeiten verhindert werden.“ Ausdrücklich gesteht Basedow zu diesem Punkt: „Vormals bin ich andrer Meinung gewesen; aber sollte ich mich schämen, Irrtümer zu bekennen, wenn das Bekenntnis auch nur einem einzigen Menschen nützen könnte?“

Diesen Anschauungen gemäß gibt Basedow Ratschläge für die Erziehung vom Säuglingsalter an. Er kennzeichnet die Tugenden, die in dem Kind erweckt werden sollen, wie Gehorsam, Mäßigung, Aufrichtigkeit, Schamhaftigkeit, Fleiß, Ordnungsliebe usw., und die Fehler, die bekämpft werden müssen. Auf moralische Einwirkung kommt es vor allem an. Kein aufdringliches Moralisieren soll das sein, auch soll das Wesentliche und das Unwesentliche deutlich auseinandergehalten werden. Basedow mahnt: „Unterscheidet in der Erziehung sorgfältiger, als die meisten gewohnt sind, wichtige Dinge von Kleinigkeiten, redet nicht von jenen und diesen in gleichen Ausdrücken.“ Im Hinblick auf Kinderfehler weist er darauf hin, daß gewisse Fehler der Jugend von selbst mit den Jahren vergehen und man diese ertragen müsse, ohne Gegenmittel zu gebrauchen. Im Gegensatz zu Rousseau will er nicht das Individuum bei der Erziehung isolieren, er betont vielmehr, daß die beste Erziehung Schwierigkeiten habe, wenn nicht mehrere Kinder zusammen erzogen würden oder wenn das einzige Kind nicht mit Altersgenossen in Gesellschaft komme. Er schlägt sogar vor, daß jeweils drei oder vier vernünftige Familien sich vereinigen sollten, um gute Vorschläge für die Erziehung zu verabreden und auszuführen. Besonders betont Basedow auch, daß bei der Erziehung „alle Personen im Hause zur Übereinstimmung gebracht werden“ müßten, keine dürfe „niederreißen, was der andere baut, keiner bauen, was der andere niederreißt“. Am wichtigsten sei „die Übereinstimmung beider Eltern

und Lehrer“. Basedow bemüht sich so, das Wesen einer moralischen Erziehung zu erfassen und Regeln für die Ausübung zu geben. Religiös-konfessionelle und metaphysische Voraussetzungen sucht er auszuscheiden, um eine unmittelbare moralische Einwirkung ist es ihm zu tun, und nur allgemeine Grundsätze einer natürlichen Religion glaubt er zu bedürfen. Er beruft sich auf die Erfahrung, „wie wenig bei den meisten jungen Kindern die aus der Religion und aus der entfernt scheinenden Ewigkeit hergenommenen Gründe vermögen“. Weit kräftiger wirke „das Gegenwärtige, das Nahe, das Sinnliche“. Anstoß hat Basedow in seiner Zeit wegen seiner Stellung zur sexuellen Aufklärung erregt. Er hält es für richtig, daß man „von der Zeugung der Tiere und Menschen“ schon mit den Kindern, „wenigstens vor dem zehnten oder zwölften Jahre mit Wahrhaftigkeit, obgleich nicht ganz umständlich, ernsthaft wie von andern natürlichen Dingen, in Beziehung auf die Vorsehung Gottes und in den anständigsten Ausdrücken“ oftmals rede, „um sie auf die rechte Art mit diesen Gedanken bekannt zu machen“. Er weist auf die gefährlichen Folgen hin, die bei einer Geheimhaltung dieser natürlichen Sache entstehen können, wenn dann die Neugierde auf schädliche Weise gereizt wird. Großen Wert legt er auf Erziehung zu Fleiß, Ordnung und Reinlichkeit. Die Bedeutung der Arbeit hebt er hervor, auch die Handarbeit will er nicht vernachlässigt wissen. Knaben könnten sich im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Mörsern, Handmühlen oder anderen Werkzeugen beschäftigen und damit Nützliches schaffen. Ermüdende Arbeiten könnten abwechseln mit anderen, die Vergnügen machen. Ja, Basedow schlägt vor, daß Knaben unter Aufsicht eines Handwerkers sich freiwillig zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenschließen und Gegenstände anfertigen, die sie zum Spiel gebrauchen, wie Wagen, Kreisel, Stöcke usw. So soll bei der Jugend „eine doppelte Art des Fleißes“ gepflegt werden, der Fleiß in der Handarbeit und der Fleiß zum Studieren, und je nach der Befähigung des Kindes soll es mehr nach der einen oder der anderen Seite hin ausgebildet werden. Liebe zur Ordnung und zur Reinlichkeit müssen gepflegt werden, weil sie „fast alle häuslichen und bürgerlichen Pflichten“ erleichtern.

Der Unterricht soll mit den Erziehungszwecken übereinstimmen. Die Kenntnisse, „welche ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem Zwecke der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnisse stehen“. Basedow bekämpft jede Häufung intellektueller Kenntnisse, er verlangt wesentliche, nützliche Kenntnisse, die in einer der Kinderseele angepaßten Methode übermittelt werden sollen. „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in methodischer Ordnung, die vom Leichtern zum Schwerern fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen läßt, welche mit der Zeit dem ganzen Baue schaden können!“ Man kann derartige Grundsätze wohl schon im 17. Jahrhundert finden, bei Ratke, Comenius u. a., das Neue aber ist die tiefere psychologische Begründung, die Heraushebung des

[[  
BIB  
P  
H  
D  
]]

Nützlichen, Kindesgemäßen und die Betonung der Erziehungszwecke gegenüber den intellektuellen Unterrichtszielen. „Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden kann. Ja, nicht eine jede Art der nützlichen Erkenntnis ist für Kinder gleichzuschätzen, sondern diejenige, durch welche der wichtigere Teil ihrer Erziehung erleichtert und die ganze Lebensart ihres Alters ihnen lehrreicher werden kann, ist unter allen die nützlichste.“ Jeden Zwang, der beim Unterricht ausgeübt wird, verwirft Basedow als eine schädliche Sache. Auch wenn in wenigen Fällen Zwang einmal nütze, schade er viel öfters, und man vermeide ihn daher besser. Die meisten Handlungen, die man in der Schule erzwingen wolle, seien „nach der Natur unerzwinglich, z. B. eine sehr angestrenzte Aufmerksamkeit, die Bemühung, sich einiger Sachen zu erinnern, eine scharfsinnige Unterscheidung, eine anständige Deklamation u. a. m.“. Der Schulfleiß soll nicht erzwungen sein, „ein unerzwungener Schulfleiß ist in seinen Unternehmungen glücklicher und bleibt beständig“. Außerdem weist Basedow darauf hin, wieviel Unterricht den Kindern „auf eine unmerkliche Art vor den Schuljahren und auch außer der Schule“ gegeben werden kann. Er wendet sich gegen den herkömmlichen schematischen Schulunterricht. Dem Verbalismus stellt er einen neuen Realismus gegenüber. Eine Sacherkenntnis verlangt er, die brauchbare, nützliche Einsichten liefert. „Ein kleines Maß nützlicher und vollständiger Erkenntnis ist besser als ein Gemisch zahlreicher Kenntnisse, welche ein Zufall durcheinandergeworfen zu haben scheint und auf deren keine aus Mangel der Zeit nötige Aufmerksamkeit kann gewendet werden.“ Ausdrücklich fordert er Beschränkung auch in bezug auf Realienunterricht. Er sagt, er sei selbst nach anfänglichen Übertreibungen zu dem Vorsatz gelangt, „den Unterricht in den Sacherkenntnissen nur so weit zu treiben als nötig ist, um den Verstand durch einige Übung praktisch zu machen, sich in den gewöhnlichsten Vorfällen zu helfen und die nützlichen Gespräche und Schriften von Gewerben zu verstehen“. Zur „Sacherkenntnis“ rechnet Basedow besonders die „gemeinnützigen Wahrheiten“ der Mathematik und Naturkunde, die Sittenlehre und die Geschichtskunde. Die Verbindung von Erziehung und Unterricht tritt vor allem in der Hervorbildung der Sittenlehre zutage. In der Sittenlehre ist „nicht Unterricht, sondern Übung die Hauptsache“. Und ob die Sittenlehre viel oder wenig nützen wird, das kommt „vornehmlich auf die Wahl der Methode an“.

Auch vom Sprachunterricht handelt Basedow in einem Abschnitt des Methodenbuchs. Sprachunterricht und Sachunterricht sollen miteinander verbunden werden. Vor Beendigung des sechsten Jahres soll ein Kind nicht mit einer fremden Sprache beschäftigt werden, dann soll Unterricht in Französisch und später in Lateinisch einsetzen. Auf die Erziehung einer „Fertigkeit“ in der Sprache kommt es an, nicht auf Erlernung der Grammatik. Man kann „in einer Sprache ein meisterhafter Schriftsteller werden, ohne jemals etwas von der Grammatik derselben

zu wissen“. Vernunft und Reichtum an Erkenntnis und Worten lehrt uns vernünftig, die Übung des Geschmacks an guten Schriftstellern lehrt uns schön schreiben; ein gewisser Grad der Fertigkeit ist ohne einen gewissen Grad der Richtigkeit nicht möglich, zu diesem allen aber hat die Grammatik noch nichts beigetragen. Wohl will Basedow den Wert der Grammatik nicht ganz leugnen, er will sie „nicht aus der Zahl der Studien verbannen, sondern ihr nur nach dem Ende der Übungen in der Fertigkeit den rechten Platz anweisen“.

Besonders erörtert Basedow auch die Mädchenerziehung, wobei er sich teilweise an Rousseau anschließt, aber ihn ergänzen will. Auf den natürlichen Unterschied der Geschlechter ist seiner Ansicht nach „die Notwendigkeit eines jeden Unterschiedes in der Erziehung gebaut“. Das weibliche Geschlecht ist am geschicktesten durch die „Annehmlichkeit, dem Manne zu gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen und durch kluge Abwendung vieler kleinen Übel und Verdrölichkeiten, sich selbst und der ganzen Familie im ganzen sehr große Dienste zu leisten“. Die Mädchen sollen lernen, „verständlich mit Anstand zu sagen, was sie sich zu sagen vornehmen“, sollen „der Sachkenntnis gemäß lesen“, ohne daß sie rednerisch oder theaternäßig deklamieren zu können brauchen. Von Sprachen sollen sie außer der Muttersprache nur die französische Sprache kennenlernen; hinzu kommen elementare Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Naturkunde, dann Fertigkeit in Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen. Basedow wünscht ferner, daß das Mädchen von Kunstfertigkeiten „so viel erwerbe, als nötig ist, sich zuweilen mit der Ausübung zu ergötzen und den zufälligen Beurteilern keinen Ekel zu erwecken“, aber er hält es nicht für erstrebenswert, daß Mädchen eine Meisterschaft darin erringen; denn er glaubt, daß „Meisterschaften von dieser Art den Mädchen und Frauen entweder mehr schaden als nützen oder doch die gehörige Wirksamkeit weit besserer Triebe und Gaben verhindern“.

Basedow hat so in dem „Methodenbuch“ sein Reformprogramm dargestellt. Die notwendige Ergänzung zum Methodenbuch bildet das „Elementarbuch“, das den Unterrichtsstoff nach praktisch-pädagogischen Gesichtspunkten geordnet darbieten sollte, mit seinen Abbildungen ein Unternehmen, das an Comenius Orbis pictus erinnern konnte, aber ganz im Geist der Aufklärung des 18. Jahrhunderts gehalten ist. 1770 erschienen die drei ersten Stücke des Elementarbuchs. Das ganze Werk, in umgearbeiteter Form, erschien 1774 in vier Bänden. Das Elementarbuch fügt zu den theoretisch-pädagogischen Grundsätzen Basedows nichts Neues hinzu, es will nur die Anwendung in der Praxis, an der Hand der Kupfertafeln, zeigen, durchweg auf Veranschaulichung ausgehend. Daß gerade bei der Behandlung des ungeheuren Materials im einzelnen die Begrenztheit der Ansichten Basedows und ihre Abhängigkeit von dem Geist der Zeit, daß dabei die aufklärerischen Tendenzen in aufdringlicher Weise

hervortraten, ist begreiflich. Die methodischen Grundanschauungen Basedows sind wertvoller als diese enzyklopädische Zusammenstellung des Unterrichtsstoffs, die überall den regen utilitarisch-aufklärerischen Weltanschauungsstandpunkt erkennen läßt.

Basedows Bestrebungen fanden den Beifall von Männern wie den Schweizern Isaak Iselin und Lavater, aber auch heftige Gegnerschaft, z. B. bei A. L. Schlözer in Göttingen. Die Probe auf die praktische Anwendung seines Reformprogramms konnte Basedow, wie er wohl wußte, mit seinem Lehrbuch noch nicht liefern, sondern erst durch Errichtung einer Musteranstalt nach seinen Plänen. Wenn er auch in dem Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau einen Gönner gefunden hatte, wenn ihm auch seit 1770 Christian Heinrich Wolke, der Erzieher von Basedows Töchterchen Emilie, als treuer Mitarbeiter zur Seite stand, wenn er auch durch Sammlungen aus dem Publikum finanzielle Mittel erhielt, so machte die Durchführung des Unternehmens doch große Schwierigkeiten. Erst Ende 1774 konnte die Anstalt, der Basedow den Namen „Philanthropinum“ gab, begründet werden. Basedow kündigte die Gründung an in der Schrift: „Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, ein Fideikommiß des Publikums zur Vervollkommenung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks, den Erforschern und Tätern des Guten, unter Fürsten, menschenfreundlichen Gesellschaften und Privatpersonen empfohlen“ (1774). In hochtönenden Phrasen sucht er für sein Unternehmen Reklame zu machen. Ein „Anliegen der Menschheit“ nennt er seine Sache. Leidenschaftlich klagt er über das ganze bestehende Schulwesen, entzückt preist er die Zukunft. Ihr Schulen, ruft er, „ich klag euch an, verantwortet euch; wir stehen vor unseren Richtern. Nicht über euch klag ich, ihr vernunftvollen Schulmänner, die ihr mit mir seufzt, daß Gesetze, Gewohnheit und Kollegenschaft euch die Hände binden. Aber ihr Schulen, euch klage ich an, daß ihr die Natur zerpeitscht und die Sehnen der Seele, die dem Leben des Mannes bestimmt sind, nicht streckt, sondern lähmt.“ Sein pädagogisches Ideal kennzeichnet er als eine harmonische Verbindung von Natur, Schule und Leben. „Natur! Schule! Leben! Ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann; fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann!“ Basedow glaubt selbst die Erfüllung seiner Pläne einer neuen Bildung nicht mehr zu erleben: „Glückseligere Zeit, ehe du da bist, deckt mich mein Grab. Aber ich lebe gern, wenn ich weiß, daß ich dir bahne den unfehlbaren Weg.“ Er entwickelt dann den Plan des Philanthropins, das vor allem ein praktisches Lehrerseminar sein soll, das der Ausbildung künftiger Erzieher dient, in das aber auch Kinder begüterter Stände zur Erziehung in Pension und arme Kinder als Famulanten aufgenommen werden sollen. Das pädagogische Ziel sieht er in der Gewöh-

nung „zur Tugend und zur Geschicklichkeit und Zufriedenheit in den gewiß zuweilen erfolgenden Schicksalen des Lebens“. Die Erziehung ist eine Internatserziehung, bei der der Tageslauf vom Aufstehen bis zum Schlafengehen geregelt ist. Die Pensionisten sollen eine Uniform tragen, aber es werden doch allerlei Unterschiede nach Geburt, Reichtum, Verdienst gemacht oder auch durchs Los hergestellt (so gibt es Meritentage, Reichtumstage und Standestage, bei denen jeweils bestimmte Schüler bevorzugt werden); Basedow meint gerade dadurch „früh ein Bild des Lebens in dem Weltzustande“ vorstellen zu können. Auf Abhärtung und Gewöhnung zu Entbehrung wird Wert gelegt, denn „die Erziehung muß zu den Zufällen des Lebens vorbereiten“. Gehorsam wird von den Pensionisten verlangt, eine genaue Tageseinteilung besteht, aber es wird keiner zum Fleiß im Studium und zum Memorieren gezwungen. Es soll gesorgt werden, daß der Zögling „alles Nötige mit Lust lerne, soweit seine Naturgaben reichen“. Pensionisten, „denen es an Naturgaben und biegsamen Herzen nicht fehlt,“ wünscht sich Basedow. Beim Schulunterricht soll das viele Sitzen vermieden werden, die Pensionisten sollen stehen, gehen und sich bewegen, auch im Freien Unterricht haben. Das Gedächtniswerk in Geschichte, Geographie, Grammatik, Rechnen usw. soll „in Spiele verwandelt“ werden, „wobei Vergnügen und Bewegung vorkommt“.

Das Philanthropin hatte von Anfang an mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Es fehlte an Schülern, es fehlte an Geld. Basedow warb in Flugschriften und Briefen, rühmte marktschreierisch sein Unternehmen, um Interesse zu erwecken. Er kündigte alsbald ein öffentliches Examen an, um die Erfolge der philanthropischen Methode vor Augen zu führen, und lud dazu hervorragende Gäste von allen Seiten ein. Vom 13.—15. Mai 1776 fand das Examen statt, bei dem besonders Wolke mit dem Wunderkind Emilie, Basedows Töchterchen, glänzte. Männer, wie der Domherr von Rochow aus Reckahn, Pastor Campe aus Potsdam, Nicolai aus Berlin u. a. waren anwesend. Von verschiedenen Gästen wurden die Examensleistungen bewundert, aber auch Kritik blieb nicht aus. Jedenfalls wurden durch diese Schaustellung die Blicke der Welt wieder auf das Philanthropin gerichtet, auch finanzielle Unterstützungen gingen ein, so daß Basedow auf ein Emporblühen des Unternehmens hoffen konnte — allerdings bald brachen die Hoffnungen wieder zusammen. Ein herbes Urteil über Basedow und sein Unternehmen fällte Herder, der mit seinem Humanismus in einem Gegensatz zu den realistisch-aufklärerischen Philanthropismus stand, in einem Brief an Hamann vom 24. August 1776. „Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger, hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichwälder in zehn Jahren zu machen, wie sie sonst nur in fünfzig oder hundert würden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Äste. Das ganze

Arcanum des Basedowischen Planes liegt, glaube ich, darin, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen“<sup>1)</sup>).

Das Dessauer Unternehmen blühte auf, als Campe im Herbst 1776 als Kurator eintrat und Ordnung in den Betrieb der Anstalt brachte, was Basedow nicht gelungen war. Zwischen Campe und Basedow kam es allerdings zu Zwistigkeiten, infolge deren sich Basedow vorübergehend zurückzog. Bemerkenswert ist es, daß eine so hervorragende Persönlichkeit wie Kant in Königsberg sich für die Sache des Philanthropins einsetzte. Kant hatte im März 1776 in der Königsberger Zeitung das erste Stück des philanthropinischen Archivs, das Basedows Einladung zum Examen enthielt, lobend angezeigt. Basedow und sein Werk wurden da warm empfohlen: „Das, woran gute und schlechte Köpfe Jahrhunderte hindurch gebrütet haben, was aber ohne den feurigen und standhaften Eifer eines einzigen einsehenden und rüstigen Mannes noch eben so viel Jahrhunderte in dem Schoße frommer Wünsche würde geblieben sein, nämlich die echte, der Natur sowohl als allen bürgerlichen Zwecken angemessene Erziehungsanstalt, das steht jetzt mit seinen unerwartet schnellen Wirkungen wirklich da und fordert fremde Beihilfe auf, nur um sich, so wie sie jetzt da ist, zu erweitern, ihren Samen über andere Länder auszustreuen und ihre Gattung zu verewigen.“ Und 1777 veröffentlichte Kant einen Aufsatz „An das gemeine Wesen“, in dem er zur Pränumeration auf die Monatsschrift des Philanthropins und zu weiterer freiwilliger Beihilfe aufforderte. Kant betont hier, daß die Schulen, die nicht der Ausbildung der Naturanlagen des Menschen dienten, umgeschaffen werden müßten, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll. Und das könne „nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution“ bewirken. Dazu gehöre nichts weiter „als nur eine Schule, die nach der echten Methode vom Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern nicht mit lohnstüchtigem, sondern edelmütigem Eifer bearbeitet und während ihrem Fortschritte zur Vollkommenheit von dem aufmerksamen Auge der Kenner in allen Ländern beobachtet und beurteilt, aber auch durch den vereinigten Beitrag aller Menschenfreunde bis zur Erreichung ihrer Vollständigkeit unterstützt und fortgeholfen würde“. Kant läßt sich in seiner Hoffnung auf das Philanthropin nicht irremachen durch die gegen das Unternehmen gerichteten Angriffe, die er vielmehr als „gewöhnliche Griffe der Tadelsucht und des sich auf seinem Miste verteidigenden alten Herkommens“ abweist<sup>2)</sup>. Mit Wolke, Basedow und Campe stand Kant im Briefwechsel über Fragen des Philanthropins, er empfahl Schüler dorthin, wie den Sohn seines Freundes Motherby. Auch in seiner Vorlesung über „Pädagogik“ erwähnt Kant das Philanthropin. Man müsse ihm

<sup>1)</sup> Hamann, Schriften, hrsg. v. E. Roth V, S. 158.

<sup>2)</sup> Die beiden Artikel: Kant, Werke (Ak.-Ausg.) II, S. 445 ff.

den Ruhm lassen, als „die einzige Experimentalschule“ bahnbrechend gewirkt zu haben, „ungeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte, Fehler, die sich in allen Schlüssen, die man aus Versuchen macht, vorfinden, daß nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören“. Das Philanthropin, sagt Kant, „war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten und wo sie unter sich sowohl als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen“<sup>1)</sup>.

Ein günstiges Schicksal war dem Philanthropin nicht beschieden. Campe verließ im September 1777 plötzlich das Unternehmen. Basedow und Wolke verfeindeten sich. Nach Basedows Weggang 1778 hatte Wolke die eigentliche Leitung, aber auch er verließ 1784 Dessau. Die Anstalt wurde dann durch Neuendorf als „Erziehungsanstalt“ neu organisiert, hatte aber nur bis 1793 Bestand.

Es ist nicht leicht, über Basedow, seine Persönlichkeit und sein Werk ein objektives Urteil zu fällen. Man muß sich vor Überschätzung freihalten, aber man darf auch das Ungünstige nicht einseitig betonen. Gewiß hatte Basedow als Charakter manche Schwächen, gewiß versagte er als praktischer Organisator, gewiß wirkt er mit seinen schwülstigen Phrasen gelegentlich als Charlatan. Aber es steckt doch etwas von echtem pädagogischem Wollen in ihm, und er hat pädagogische Grundsätze aufgestellt, die in seiner Zeit einen Fortschritt bedeuteten und von denen manches noch heute beachtenswert ist. Im Philanthropismus wird die Erziehung in den Vordergrund gestellt gegenüber dem Unterricht. Die übliche intellektualistische Lernmethode wird verworfen, eine leichte, psychologisch begründete Methode wird erprobt, die Bedeutung des Spiels für das Kind wird dabei berücksichtigt. Daß die neue Methode zu Übertreibung und zu neuer Belastung führte, lag in ihrem Charakter nicht von vornherein begründet, es ergab sich aus der Sucht, rasch sichtbare äußere Resultate zu erzielen. Auch in der Sprachmethodik Basedows steckten pädagogisch beachtenswerte Gedanken, aber es war verkehrt, diese Methode auf tote und auf lebende Sprachen in gleicher Weise anzuwenden. Dem Humanismus gegenüber weist der Philanthropismus eine starke realistische Tendenz auf. Daß Basedow mit seinem Elementarwerk auf Realienkenntnisse ausgeht und das Prinzip der Anschaulichkeit durchzuführen sucht, das ist ein Verdienst von ihm.

## § 12

### *Andere Vertreter des Philanthropismus*

**Literatur:** K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung IV, 2. A. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearb. v. J. Rauschenfels u. A. Pinloche. 2. Aufl. Leipzig 1914.

<sup>1)</sup> Kant, Werke (Ak.-Ausg.) IX, S. 451.



Über *Wolke: Franz Ferd. Nietzold*, Wolke am Philanthropin zu Dessau. Diss. Leipzig 1890.

Über *Bahrdt: J. Leyser*, K. F. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzis, sein Verhältnis zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik. Neustadt a. H. 1867. 2. Aufl. 1870.

Über *Salzmann: Joh. W. Ausfeld*, Erinnerungen aus Chr. G. Salzmanns Leben. Schnepfenthal 1813. Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal (darin R. Bosse, Chr. G. Salzmann). Leipzig 1884. *Nic. Anastasiu*, Salzmann als Erzieher. Diss. Leipzig 1892. *Gotth. Kreyenberg*, G. Salzmann und seine Bedeutung für unsere Zeit. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1896. *J. Schreiber*, Über die religiösen und ethischen Anschauungen Salzmanns. Kaiserslautern 1899. *Eugenie Reichstein-Zimann*, Chr. G. Salzmann und seine Bedeutung für die Pädagogik. Diss. Zürich 1912. *M. H. Schnitzler*, Chr. G. Salzmann als Moralphädagoge (Päd. Forschungen u. Fragen, 3. Heft). Paderborn 1916 (auch Diss. Würzburg 1915). *Otto Bastian*, Soziologie und Sozialpädagogik bei Chr. G. Salzmann (Pädagogische Reihe Bd. 25). Berlin 1926.

Ausgaben: Chr. G. Salzmanns Pädagogische Schriften. Herausg. v. R. Bosse u. Joh. Meyer (Päd. Klassiker Bd. 16 u. 17). Wien u. Leipzig 1886 bis 1888. Salzmanns ausgewählte Schriften, hrsg. v. E. Ackermann (Bibl. päd. Klassiker Bd. 29 u. 30). 2. Aufl. Langensalza 1897—1901. Salzmanns Päd. Schriften, hrsg. v. E. Wagner (D. Klassiker der Päd. Bd. 3 u. 4). 4. Aufl. Langensalza 1899—1900. Chr. G. Salzmann, hrsg. v. W. Vorbrodt. Leipzig 1909. „Noch etwas über Erziehung“, „Ameisenbüchlein“ und „Über die wirksamsten Mittel“, hrsg. v. K. Richter (Päd. Bibl. Bd. 2). Leipzig 1870. „Das Krebsbüchlein“ u. „Konr. Kiefer“, hrsg. v. K. Richter (Päd. Bibl. Bd. 15). Leipzig 1880. „Salzmanns Krebsbüchlein“, hrsg. v. P. Wimmers (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 6). 8. Aufl. Paderborn 1914. „Ameisenbüchlein“, hrsg. v. P. Wimmers (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 9). 10. Aufl. 1914. „Konr. Kiefer“, hrsg. v. P. Wimmers (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 27). 6. Aufl. Paderborn 1912. „Ameisenbüchlein“, hrsg. v. Th. Fritsch (Neudr. päd. Schr. H. 18). Leipzig 1915. „Krebsbüchlein“, hrsg. v. E. Schreck (Reclam). Leipzig 1894. „Ameisenbüchlein“, hrsg. v. E. Schreck (Reclam). Leipzig 1887.

Über *Guts-Muths: K. Waßmannsdorff*, J. C. F. Guts-Muths. Heidelberg 1884. *A. B. Netsch*, Guts-Muths päd. Verdienst um die Pädagogik, die Geographie und das Turnen. Diss. Leipzig 1901. *O. Platz*, J. C. F. Guts-Muths Verdienste insbesondere um die Einführung des schulgemäßen Schwimmunterrichts. Progr. Quedlinburg 1909. „Gymnastik für die Jugend“, hrsg. v. G. Lukas. Wien u. Leipzig 1893. „Spiele zur Übung und Erholung.“ 8. Aufl. Hrsg. v. Lion. Hof 1893.

Über *Campe: E. Hallier*, J. H. Campes Leben und Wirken. 2. Aufl. Soest 1862. *J. Leyser*, J. H. Campe. 2 Bde. Braunschweig 1877. 2. Aufl. 1896. *Curt Lötze*, J. H. Campe als Pädagoge. Diss. Leipzig 1890. *K. Arnold*, J. H. Campe als Jugendschriftsteller. Diss. Leipzig 1905. *E. Stech*, Das braunschweig. Schuldirektorium (Päd. Mag. H. 355). Langensalza 1909.

Ausgaben: *J. H. Campe*, Päd. Schriften, hrsg. v. K. Cassan (Klassiker d. Päd. Bd. 7 u. 8). Langensalza 1889. „Theophron“, hrsg. v. K. Richter (Päd. Bibl. Bd. 12). Leipzig 1875.

Über Trapp: C. Andred, E. C. Trapps Pädagogik. Progr. Kaiserslautern 1883. Alw. Gündel, Leben u. Wirken E. C. Trapps. Diss. Leipzig 1892. Th. Fritzsche, E. Chr. Trapp, sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900.

Trapps „Versuch einer Pädagogik“, hrsg. v. Th. Fritzsche (Köhlers Lehrerbibl. 1.). Leipzig 1913.

Der Praktiker, der im Dessauischen Philanthropin ein unentbehrlicher Helfer Basedows war, ist Christian Heinrich Wolke (1741—1825). Wolke hatte eine gewöhnliche deutsche Schule besucht, sich dann als Autodidakt die Vorkenntnisse für das Universitätsstudium erworben, wobei er sich besonders eine eigene Methode rascher Sprachenlernung zurecht machte, die er dann auch für den Lateinunterricht eines Oldenburger Kaufmanns praktisch verwertete. 1770 kam er als Erzieher der dreiviertel Jahre alten Emilie Basedow nach Dessau. Mit Eifer widmete er sich seiner erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit, machte Emilie zu einem Wunderkind und wirkte im Philanthropin, mit Begeisterung seine Methode erprobend. Auf ihm lag zeitweise die Hauptlast des Unterrichts in der Anstalt. Kant rühmt in einem Brief an Wilhelm Crichton vom 29. Juli 1778 den „durch keine Hindernisse abzuschreckenden bescheidenen und unbeschreiblich tätigen Wolke“, „der überdem die seltene Gemütsart hat, seinem Plane ohne Eigensinn treu zu bleiben und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfange von außen Beistand und Aufmunterung leisten will“<sup>1)</sup>. 1784 verließ Wolke das Dessauer Institut und begab sich auf Reisen, blieb dann in St. Petersburg, wo er als privater Sprachlehrer in vornehmen Kreisen und von 1787—1793 als Leiter eines von ihm begründeten Pensionats tätig war. 1802 kehrte er nach Deutschland zurück, lebte hier als pädagogischer Schriftsteller an verschiedenen Orten, seit 1813 in Berlin. Wolke war ein vielseitiger Geist. In der Jugend hatte er sich mit Zeichnen, Malen und Radieren beschäftigt. Später entwickelte er z. B. Gedanken über eine „Fernsprechkunst“ oder Telephrasie wie über eine allgemeine internationale Sprache (Pasiphrasie), er befaßte sich mit der Frage einer phonetischen Schreibweise im Deutschen und anderen Problemen. Auf pädagogischem Gebiet beschäftigte er sich u. a. mit Fragen des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben, des Taubstummenunterrichts, der Errichtung von Bewahranstalten für Kleinkinder. Er suchte die Selbständigkeit seiner pädagogischen Ansichten gegenüber Basedow und auch gegenüber Pestalozzi zu behaupten. 1781 hat er eine Schrift „Méthode naturelle d'instruction“ veröffentlicht, in der er Erklärungen zu Tafeln des Elementarwerks gibt, in der Vorrede aber Kritik an Basedow übt. Seine Ansichten über Kleinkindererziehung hat Wolke besonders dargelegt in den Schriften: „Anleitung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind und werden können,

<sup>1)</sup> Kant, Werke (Ak.-Ausg.) X, S. 217.

zur Mitteilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens“ (1805) und „Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder“ (1805). Mit seinen Ideen über Bewahr- und Vorbereitanstalten für kleine Kinder ist Wolke ein Vorläufer Fröbels. Den Kindern wird Gelegenheit gegeben zum Spielen, zum Kennenlernen von Gebrauchsgegenständen, zur Übung im Sehen und Hören, zu Arbeiten in Pappe, Ton, Wachs, zum Flechten, Stricken usw. Vorwiegend in der freien Natur, nicht im Zimmer sollen sich die Kinder bewegen. Wolke bemüht sich in der Tat ernstlich um Reform der Erziehung und des Unterrichts und hat originelle Gedanken, die man in späteren Reformbestrebungen wiederfinden kann.

Eine weniger erfreuliche Erscheinung unter den Philanthropisten ist der Theologe Karl Friedrich Bahrdt (1741—1792), der sich durch sein abenteuerliches, sittenloses Leben einen schlechten Ruf erwarb. In Leipzig, Erfurt und Gießen wirkte Bahrdt als Professor, überall beschwor er Skandalaffären herauf. In seinen rationalistisch-theologischen Anschauungen war er Basedow verwandt. Auf Basedows Empfehlung wählte der Landammann Karl Ulysses von Salis, der in Marschlins in Graubünden eine von Martin Planta begründete Lehranstalt übernommen hatte, 1775 den damaligen Professor in Gießen, Bahrdt, zum Direktor. Bahrdt, der sich vorher nicht mit Pädagogik beschäftigt hatte, weilte kurze Zeit in Dessau, um Basedows Methode kennenzulernen, und richtete dann die Anstalt in Marschlins als Philanthropin ein. Seine pädagogischen Ansichten, die sich keineswegs sklavisch an Basedow anschließen, hat Bahrdt in gewandter Form niedergelegt in der Schrift „Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins“ (1776). Ein Philanthropin ist, so sagt er da, „eine Stiftung der Menschenliebe“, es ist „eine von den glücklichen Haushaltungen der ersten goldenen Zeiten, wo der Hausvater König und der König Vater war“. Entsprechend seiner epikureischen Lebensauffassung betont Bahrdt, daß Fröhlichkeit Zweck und Tugend Mittel ist. So stellt er als Ziel der Erziehung hin die Aufgabe, „fröhliche Menschen zu machen“. Er hebt die Bedeutung der körperlichen Erziehung und des Spiels besonders hervor, er dringt auf Realienkenntnis unter Berücksichtigung des Prinzips der Anschauung, er fordert, daß die Kinder nichts lesen und reden, was sie nicht verstehen, er will die Sprachreinheit gefördert wissen, er weist darauf hin, daß Kinder ihre eigene Sprache haben und daß man sich dem Kind anpassen müsse, er sucht eine „sokratische Lehrart“ auszubilden — und so gibt er manche gute pädagogische Ideen, hinter denen seine eigene Praxis allerdings weit zurückblieb. Nach Zwistigkeiten mit Herrn von Salis verließ Bahrdt 1776 Marschlins und übernahm bei dem Grafen von Leiningen-Dachsburg die Stellung eines Generalsuperintendenten in Dürkheim an der

Hardt. Der Graf stellte ihm auch das Schloß zu Heidesheim für die Errichtung eines neuen Philanthropins zur Verfügung. Mit großem Pomp wurde das Institut am 1. Mai 1777 eingeweiht, aber die unhaltbaren Zustände, die sich ergaben, mußten bald den ideellen und finanziellen Ruin der Anstalt herbeiführen. Bahrdr floh 1779 aus Heidesheim und ging nach Halle, wo er sich schriftstellerisch betätigte und Vorlesungen an der Universität hielt. In seinen letzten Lebensjahren leitete er mit seiner Magd eine Gastwirtschaft bei Halle. Eine so unstete Persönlichkeit wie Bahrdr trug natürlich viel zur Diskreditierung des Philanthropismus bei.

Viel sympathischer wirkt der schlichte Christian Gotthilf Salzmann (1744—1811), der in besonnener Weise das, was an dem Philanthropismus praktisch wertvoll ist, fruchtbar zu machen suchte. Salzmann stammte aus einem Pfarrhause in Sömmerda bei Erfurt, studierte von 1761—1764 Theologie in Jena, wurde 1768 Pfarrer in Rohrborn bei Erfurt und 1772 in Erfurt selbst. Fragen der Erziehung traten ihm in seinem geistlichen Amt nahe, und sein pädagogisches Interesse führte ihn dazu, sich auch schriftstellerisch für eine Reform der Erziehung einzusetzen. 1778 erschienen seine „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“, 1780 die „Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder“, eine Schrift, die von der dritten Auflage an unter dem Titel „Krebstüchlein“ bekannt wurde, und die Schrift „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“. 1781 nahm Salzmann eine Stellung als Liturg am Basedowschen Philanthropin in Dessau an, wo er bis 1784 wirkte. 1784 erwarb er, unterstützt durch den Herzog Ernst II. von Sachsen-Gotha, das Landgut Schnepfenthal bei Gotha und begründete hier eine Erziehungsanstalt, die bald zur Blüte gelangte und die heute noch besteht.

Salzmann ist ein Erzieher im Geist der Aufklärung, der den Standpunkt der Nützlichkeit für das praktische Leben hervorkehrt und in einer kleinbürgerlichen Atmosphäre verharret. Seine Lehren wirken leicht nüchtern und trivial, aber er besitzt einen gesunden Sinn für die Lebenswirklichkeit, der seiner Methode Erfolge sichert, und läßt sich nicht zu hochfliegenden Spekulationen verführen. Aus dem Leben, wenn auch aus einem beschränkten Lebenskreis, schöpft er, durch Beispiele aus dem Leben sucht er für das Leben zu erziehen. Viel weniger als bei Basedow spielt bei ihm die pädagogische Theorie eine Rolle, er wendet vielmehr sein Interesse dem einzelnen praktischen Fall in der Erfahrung zu. So erzählt er in seinen Schriften gern kleine aus dem Leben genommene Geschichten mit moralisch-pädagogischer Tendenz, um Vorbilder oder auch abschreckende Beispiele zu liefern. Schon seine erste pädagogische Schrift „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“ (1778), die später auf 7 Bändchen erweitert wurde, zeigt diese Eigenart. Erzählungen in schlichtem, kindergemäßigem Ton werden da vorgetragen, die Ehrfurcht vor Gott, Liebe und Dankbarkeit dem

Mitmenschen gegenüber und ein Gefühl für das Natürliche, Gute und Schöne wecken sollen.

Das „Krebsbüchlein“ ist nicht für Kinder, sondern für die Eltern bestimmt und will die Fehler und Unarten der Kinder aufweisen, die größtenteils aus falscher Erziehungsmethode der Eltern entspringen. Schon in der Vorrede erklärt Salzmann mit aller Bestimmtheit: „Der Grund von allen Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder ist mehrenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen. Es klingt dies hart und ist doch wahr.“ Und in der Vorrede zur zweiten Auflage schreibt er: „Nach meiner Empfindung ist das wahre Elend der Menschen immer eine Folge der menschlichen Vorurteile, Torheiten, Schwäche usw., die nicht mit ihrer Natur wesentlich verbunden sind, sondern fast immer durch eine fehlerhafte Erziehung teils genährt teils wirklich hervorgebracht werden.“ In ironischem Ton gibt Salzmann durch Erzählungen „Mittel“ an, sich bei den Kindern verhaßt zu machen, Kinder gegen sich mißtrauisch zu machen, sich bei den Kindern verächtlich zu machen usw. Die Folgen einer schlechten Erziehung werden so in zum Teil recht anschaulichen und lehrreichen Beispielen vorgeführt.

Der Aufklärungsstandpunkt Salzmanns mußte sich natürlich besonders auch auf das Gebiet der Religion erstrecken. Es ist kennzeichnend, daß Salzmann in einer seiner ersten Schriften, „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ (1780), Fragen der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts behandelt. Keineswegs folgt Salzmann der rationalistischen Orthodoxie des Protestantismus. Religion besteht ihm nicht in bloßer verstandesmäßiger Kenntnis von Dogmen, und Religionsunterricht ist ihm nicht ein bloßer auf Auswendiglernen beruhender Katechismusunterricht, sondern Religion ist ihm wesentlich „Gesinnung“, und das Problem religiöser Erziehung beschäftigt ihn vor allem. Religion, so sagt er zu Beginn seiner Schrift, „nenne ich eine solche Gesinnung, nach der wir Gott und andere Dinge, die auf uns eine nähere Beziehung haben, von der rechten Seite ansehen und ihren wahren Wert, den sie im Verhältnis gegeneinander haben, bestimmen“. Diese auf den inneren Wert gerichtete religiöse Gesinnung ist „die Quelle aller echten Tugend“. Nicht Wissenschaft, sondern Gesinnung beizubringen erscheint Salzmann als die Aufgabe des Religionsunterrichts. Kenntnis der biblischen Geschichte ist nur ein Beförderungsmittel der Religion, aber rechnet nicht mit zur Religion als Gesinnung. Damit verwirft Salzmann den traditionellen Religionsunterricht. Auf Weckung der Gesinnung der Kinder kommt es an, und zwar soll das Kind nicht etwa fremdes Urteil nachbeten, sondern es soll „erst selbst von dem Werte der Dinge urteilen lernen, in so weit es möglich ist“, es soll eine innere Überzeugung gewinnen. Wohl leugnet Salzmann nicht den Nutzen der biblischen Geschichte, aber die „richtige Gesinnung“ ist ihm das erste und Wichtigste, und er hält es geradezu für höchst schädlich, wenn

man den ersten Unterricht in der Religion „auf Begebenheiten gründen will, die vor achtzehn Jahrhunderten in Palästina sich zugetragen haben, und auf Ideen, die die tiefdenkendsten Köpfe nicht fassen können“. Das moralische Gefühl der Kinder muß man zunächst zu bilden suchen, sie das Häßliche und Schöne in gewissen Handlungen empfinden lehren. Erst wenn sie gelernt haben, die Dinge nach ihrem wahren Wert zu beurteilen, gebe man ihnen die Bibel in die Hand, damit sie darin Bestätigungen ihrer Überzeugung finden. Salzmann sucht die „anmutigste Methode“, Kindern Religion beizubringen. Er betont den Unterschied der seelischen Struktur des Kindes von der des Erwachsenen, worauf man beim Religionsunterricht Rücksicht nehmen müsse. „Die Denkungsart eines dreißig- bis vierzigjährigen Menschen ist von der Denkungsart eines zehn- bis zwölfjährigen Kindes himmelweit unterschieden.“ „Wir dürfen daher das, was Kindern Vergnügen machen soll, niemals nach unserer, sondern nach der Kinder Empfindung abmessen, sonst lernen wir wohl, was uns, nicht aber, was Kindern Vergnügen schafft.“ Spiel und Erzählung bezeichnet er als „die angenehmsten Unterhaltungen für Kinder“, und diese will er daher pädagogisch verwertet wissen. Die Art des Unterrichts erscheint ihm als die beste, „da man Kindern durch eigene Empfindung den innern Gehalt jeder Sache und Handlung begreiflich macht“. Die Ansicht des Empirismus, daß alle unsere Ideen aus den Sinnen stammen, nimmt Salzmann auf und erhebt demgemäß die pädagogische Forderung, daß wir „Kindern die Dinge, von denen wir ihnen Ideen beibringen wollen, so sinnlich als möglich zu machen suchen“, indem wir sie entweder die Dinge selbst empfinden lassen oder sie mit solchen, die sie früher empfunden haben, in Vergleichung stellen.

Erst wenn die Kinder so durch moralisch-religiöse Erzählungen zu religiöser Gesinnung angeleitet sind, können sie zur zweiten Stufe des Religionsunterrichts gelangen, wo sie mit den Wahrheiten der göttlichen Offenbarung bekannt gemacht werden. Auch da sollen vor allem Erzählungen benutzt werden, und zwar ausgewählte Erzählungen aus der biblischen Geschichte, die Persönlichkeiten, besonders die Person Jesu, in den Mittelpunkt stellen. Auf der dritten Stufe des Religionsunterrichts dann soll dem Kind Gelegenheit gegeben werden, „seine gesammelten Ideen, seine eigenen Urteile mit seinen eigenen Worten vorzutragen, damit der Lehrer Gelegenheit bekomme, von ihrer Richtigkeit oder Unrichtigkeit zu urteilen und sie, wo es nötig ist, zu berichtigen“. Nicht die übliche katechetische Methode, bei der eine zugrunde gelegte Wahrheit zergliedert wird, will Salzmann hierfür befolgt wissen, sondern eine sokratische Methode, bei der an irgendein konkretes Beispiel eine Unterredung mit dem Kinde angeknüpft wird, Folgerungen gezogen, Einwendungen gemacht werden und so schließlich neue Wahrheiten sich ergeben. Bei diesen Unterredungen soll der Lehrer nicht als Vorgesetzter den Kindern gegenüber treten, sondern wie ein Freund in vertraulichem Ton sprechen und sich an die Kindersprache gewöhnen.

Die vierte Stufe des Religionsunterrichts führt dann in die schwierigsten Lehren, die „Geheimnisse des Christentums“ ein, d. h. die Dogmen von der Dreieinigkeit, dem Gottmenschentum, der Erlösung usw. Diese Lehren sollen die Gesinnungen des Kindes nicht bestimmen, denn das ist schon durch den vorhergehenden Unterricht geschehen. Auch hier will Salzmann nicht dogmatisch verfahren, ja er will auch die Kinder schon ausdrücklich auf die verschiedenen Auffassungen dieser Lehren hinweisen. So entwickelt Salzmann in verständiger Weise wirklich pädagogische Leitsätze für einen Religionsunterricht, dem es auf die Pflege religiöser Gesinnung ankommt und der Bewährung im praktischen Leben sucht. Basedow war es viel mehr um Aufstellung von dogmatischen Lehren des Systems einer Aufklärungsreligion im Sinne des Deismus zu tun.

Wie Salzmann seine pädagogischen Ansichten in Verbindung setzt mit Anschauungen über das ganze soziale und kulturelle Leben, zeigt sein umfangreicher Roman „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“ (6 Bände, 1783—1788). Hier hat Salzmann ein breites Gemälde der bestehenden staatlichen, rechtlichen, kirchlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse mit ihren Mängeln entworfen. Fragen der Erziehung und Bildung werden dabei mehrfach erörtert, über Privat-erziehung, über Volksschulen, Waisenhäuser, Universitäten usw. wird gelegentlich gesprochen, Reformen werden gefordert. In der falschen Erziehung sieht Salzmann geradezu die wahre Ursache dafür, daß das herrschende menschliche Elend nicht beseitigt werden kann. Mit aller Schärfe verurteilt er die übliche Erziehung seiner Zeit. „Die Erziehung, die die meisten von uns genossen, war eine beständige Bemühung, unsern Verstand und alle unsere Kräfte zu lähmen.“ In Form eines Traumbildes schildert er einmal, wie auf Befehl einer himmlischen Stimme alle Katechismen und alle Vokalbücher, die seither die Kinder verwirrt haben, auf einen Haufen zusammengeschüttet werden und dadurch ein großes Gebirge entsteht, das angezündet wird, „so daß Europa bedeckt wurde mit den Funken und der Asche von Katechismen und Vokabeln“. Und ebenso werden „alle Stöcke und Ruten, mit den zeither die unschuldigen Kinder gepeitscht und blutrünstig geschlagen wurden“, ins Feuer geworfen, und ihre Asche wird vermischt mit der Asche der Katechismen und Vokabeln. Alt und Jung frohlockt darüber. Ein schönes Zukunftsbild erhebt sich: „alle Lehrer bemühten sich, wegzustreichen alle Runzeln, die zeither ihr Angesicht unfreundlich und mürrisch gemacht hatten, und ihre Blicke wurden weiter, wie die Sonne in ihrem Aufgange. Und sie mischten sich in die Gesellschaften der Kinder und liefen mit ihnen nach dem Ziele, schlugen mit ihnen den Ballen und lehrten sie treiben den Kreisel. Deß freuten sich die Kinder fast sehr und schlugen ihre Arme um ihre Hälse und herzten sie und küßten sie.“ So wird weiter das ideale Verhältnis von Lehrern und Kindern geschildert, und es heißt dann: „Das ist's, was alsdann geschehen wird, wenn die

Kinder der Menschen nicht mehr zu Sklaven, sondern zu Menschen erzogen werden und wenn sie nicht mehr gezwungen werden zu gehorchen dem Unverstande ihrer Triebe, sondern Freiheit haben zu handeln nach dem, was in ihr Herz geschrieben ist, und ihre Aufmerksamkeit nicht so sehr richten auf die Bücher der Menschen, als auf das große Buch, das Gott vor ihnen allen aufgeschlagen hat.“

Als Salzmann dann 1784 seine Anstalt in Schnepfenthal begründete, legte er seine Gedanken darüber nieder in der pädagogischen Programmschrift: „Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt.“ Auch hier betont er als seine Grundüberzeugung, die in ihm seit wenigstens fünfzehn Jahren lebendig sei: „die vorzüglichste Ursache von dem vielen Jammer und Elend in der Welt sei in der fehlerhaften Erziehung der Menschen zu suchen.“ Mit dem Basedowschen Institut erklärt er sich keineswegs einverstanden und behauptet die Selbständigkeit seiner eigenen pädagogischen Gedanken. Wohl erkennt er an, daß in der letzten Zeit auf pädagogischem Gebiet theoretisch und praktisch manche Verbesserungen erzielt worden seien, da sich das allgemeine Interesse diesem Gebiet zugewandt habe, und er gründet darauf seine Hoffnung. „Und ob bei diesem allgemeinen Bestreben gleich manche Charlatanerie mit unterlaufen und mancher Versuch mißlingen mag, welcher, der Natur der Menschen nach, nicht anders sein kann, so wird doch das durch dieses Bestreben gewirkte Gute den dadurch zufälligerweise angerichteten Schaden weit überwiegen.“ Aber er findet „bei aller Güte unserer Pädagogik“ noch Mängel in der Erziehung und hebt diese deutlich hervor. Als ersten Mangel nennt er bezeichnenderweise die ungenügende körperliche Erziehung. Auch wo wie im Dessauer Philanthropin Tanzen, Reiten, Laufen, Springen, Schwimmen, Gartenbau u. a. getrieben wird, ist ihm das unzureichend. Denn Salzmann meint, das, was da und dort an körperlichen Übungen getrieben werde, sei „im Grunde doch nur Spielwerk, weil es bloß von den Launen der Kinder abhängt, wenn und wie sie arbeiten wollen“. Zu einer guten Erziehung werde erfordert, „daß die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit tun“. Unter Berufung auf Rousseau verlangt Salzmann manuelle Arbeit, „ernstliche Anwendung körperlicher Kräfte“. „Denn körperliche Kräfte haben wir doch alle, warum wollen wir denn, durch Vernachlässigung ihrer Übung sie verrostet lassen? Sind denn nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände? Kann man wohl glauben, daß sein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äußern, wenn seine besten Instrumente verrostet, wenn seine Hände unbrauchbar sind?“ Weiter gehört zur körperlichen Erziehung Körperpflege und Gesundheitslehre, was nach Salzmanns Ansicht viel zu sehr vernachlässigt wird. Ein zweiter Hauptmangel in der Erziehungskunst ist, „daß man die Jugend zu wenig mit der Natur bekannt macht“. Naturerkenntnis soll im Sinne der Aufklärung zur Einsicht in den Nutzen der Dinge, in die Zweckmäßigkeit und Vollkommenheit der



Werke Gottes dienen. Salzmann weist darauf hin, wie an der Natur die Kräfte des Menschen am sichersten und nützlichsten geübt werden können, wie die Sinne, die Einbildungskraft, das Denken usw. da Nahrung erhalten. Die Tendenz einer realistisch-naturwissenschaftlichen Bildung tritt hier hervor, allerdings beherrscht von dem aufklärerischen Nützlichkeitsstandpunkt. Salzmanns Gegensatz gegen den Humanismus zeigt sich, wenn er als dritten Hauptmangel der Erziehung bezeichnet, daß der ganze Unterricht darauf abziele, „die Aufmerksamkeit der Kinder von dem Gegenwärtigen abzuziehen und auf das Abwesende zu lenken“, denn da beklagt er die vorwiegende Beschäftigung mit den uns fremden Verhältnissen der Antike und ihre Nachahmung, dann allerdings auch die Bevorzugung des Ausländischen vor dem Inländischen z. B. in der Naturgeschichte. Der so herangebildete Mensch ist in der Vergangenheit und in fremden Ländern, aber nicht in der Gegenwart und der Heimat zu Haus. Einen vierten Hauptmangel der üblichen Erziehung findet Salzmann darin, „daß die Kinder bei dem Lernen mehr fremde als ihre eignen Kräfte gebrauchen“, daß die Selbsttätigkeit der Kinder bei der gewöhnlichen Unterrichtsmethode nicht zu ihrem Recht kommt. „Es ist noch sehr wenige Anleitung zum eignen Beobachten, eigner Erforschung, eigner Erwerbung der Kenntnisse, sondern der Lehrer arbeitet den Kindern vor, unterrichtet sie von dem, was er durch seine mühsamen Arbeiten herausgebracht hat, und das Kind verhält sich dabei mehrenteils ganz leidend.“ Salzmann hat so den Begriff der Selbsttätigkeit im Sinne eines Arbeitsunterrichts erfaßt. Er betont, wie die Anwendung der eigenen Kräfte angenehmer und nützlicher sei als ein passives Hinnehmen. „Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude als diejenigen, die ihm eingeflößt werden.“ Ein fünfter Hauptmangel besteht darin, „daß die unmittelbare Belohnung der jugendlichen Arbeiten fehlt“. Salzmann geht davon aus, daß das Kind nur für das Gegenwärtige lebe und für die Zukunft wenig Sinn habe, daß man ihm daher nicht weit entfernte Ziele aufstellen dürfe. Man müsse eine solche Einrichtung zu treffen suchen, „daß die Vorteile, die sich Kinder durch gute Anwendung ihrer Kräfte verschaffen, ihnen immer anschaulich wären, und sie in Lagen zu setzen suchen, wo sie von ihren erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sogleich zu ihrem Vorteile Gebrauch machen könnten“. Neben diesen fünf Hauptmängeln zählt Salzmann noch drei Mängel auf, von denen er jedoch zugibt, daß sie bei den gegenwärtigen Umständen für die meisten Schulen unabänderlich seien. So ist es ein Mangel, daß fast alle Schulen sich in Städten befinden und die Natur, „diese reine, lautere, unerschöpfliche Quelle der Wahrheit, Weisheit und Zufriedenheit“ fern ist. „Wie können da Menschen recht gebildet werden, wo keine

freie Natur ist!“ Ein weiterer Mangel ist, daß den Schulen die Gelegenheit fehlt, geographische Exkursionen in die Umgegend zu machen, die zur Veranschaulichung nötig sind. Und schließlich weist Salzmann noch auf die sexuellen Verfehlungen, die heimlichen Jugendsünden hin, eine Frage, mit der er sich ausführlicher in den zwei Schriften von 1785: „Ist es recht, über die heimlichen Sünden der Jugend zu schreiben?“ und „Über die heimlichen Sünden der Jugend“ beschäftigte. Nachdem Salzmann so die Mängel des bestehenden Schulwesens gekennzeichnet hat, kündigt er im zweiten Abschnitt seiner Schrift seine neue Erziehungsanstalt an und zeigt, wie da die Vermeidung der Mängel angestrebt ist. Der körperlichen Erziehung wird in Schnepfenthal besonderes Augenmerk zugewandt. Salzmann sagt: „Für den Körper meiner Zöglinge werde ich so sorgen, daß er Gesundheit, Kraft, Festigkeit und Geschicklichkeit bekommt, stets eingedenk meines Grundsatzes, daß es schwer sei, daß eine glückliche und starke Seele in einem schwächlichen Körper wohnen und wirken könne.“ Kenntnis von der Natur gewinnt der Zögling in der Natur selbst. „Mein Naturalienkabinett ist die Natur selbst“, rühmt Salzmann. „Unsere Wiesen, Äcker, Gärten, Teiche und Bäche, vorzüglich unser Thüringer Wald, liefern uns eine solche Menge von betrachtungswürdigen Gegenständen, daß wir uns nie über Mangel derselben, wohl aber über Mangel der Zeit, sie hinlänglich betrachten zu können, beklagen dürfen.“ Der Trieb, die Natur zu beobachten, ist nach Salzmann allen Kindern angeboren und wurde bei der bisherigen Erziehung nur „durch allerlei Künsteleien, z. B. Vokabel, Grammatik, Katechismus u. dgl.“ erstickt. Die Naturbeobachtung verhindert auch die an den üblichen Unterricht zu tadelnde Abziehung der Aufmerksamkeit vom Gegenwärtigen; es wird gerade die Empfänglichkeit für das gegenwärtige Daseiende gestärkt. Diesem Zweck dient auch die Einführung der Kinder in die „Beschäftigungen der Menschen“. Salzmann will mit den Kindern bald den Arbeiten des Ackermanns oder Zimmermanns, Tischlers oder Schneiders zusehen, bald Bergwerke, bald Schmelzhütten und Eisenhammer besuchen. Für die Geographie wie für die Geschichte gilt das Prinzip der Bevorzugung des Nahen, Gegenwärtigen vor dem Entfernten. Ehe die Zöglinge „sich um die Produkte von Ost- und Westindien bekümmern, sollen sie erst die Produkte unseres Landguts und des Thüringer Waldes kennen lernen“; und „ehe wir die Geschichte der Assyrer und Perser und Griechen und Römer lernen, wollen wir uns erst die Geschichte eines benachbarten Orts bekannt machen“. Die Förderung der Selbsttätigkeit will sich Salzmann besonders angelegen sein lassen. „Des Unterrichts soll so wenig wie möglich und des Gebrauchs eigener Kräfte soviel als möglich sein.“ Er zeigt, wie der Zögling z. B. durch selbständiges Bearbeiten eines Gärtchens sich Kenntnisse erwirbt, wie von verschiedenen Zöglingen zusammen Beobachtungen in der Natur gemacht werden, Merkwürdiges gesammelt wird und Unterredungen daran angeknüpft werden.

„Wenn nun das Gesammelte vor uns liegt, so hüte ich mich sehr, darüber eine Vorlesung zu halten. Ich frage vielmehr, ob die Kinder mir nichts davon zu sagen wüßten, und jedes beeifert sich, es dem andern zuvor zu tun. Ich bin bloß Zuhörer, gebe da meinen Beifall, besichtige dort und sage am Ende auch, was ich von der Sache weiß.“ Auch im übrigen Unterricht wendet Salzmann die Methode selbständigen Erarbeitens an, z. B. läßt er die Kinder selbst Landkarten zeichnen usw. Man kann in ihm so in der Tat einen Vorläufer moderner Arbeitsschulmethode erblicken. Eigenartig sind die „unmittelbaren Belohnungen“, durch die Salzmann ähnlich wie Basedow mit seiner Meritentafel die Zöglinge anzutreiben sucht. Ja, Salzmann will z. B. durch Gewährung von Geldbelohnungen für geleistete Arbeiten bei den Zöglingen das Streben nach Erwerb von Eigentum erregen und sie so zu ökonomischer Finanzführung anleiten. Auch die übrigen an anderen Schulen gerügten Mängel glaubt Salzmann in seiner Erziehungsanstalt vermeiden zu können. Seine Anstalt liegt auf dem Land, die Zöglinge „saugen gesunde Nahrung und Erkenntnis am Busen der Mutter Natur selbst ein“, die Anstalt erlangt „innere Konsistenz, weil ihr die notwendigsten Bedürfnisse von selbst zuwachsen“. Reisen mit den Zöglingen werden veranstaltet, und für eine Abstellung des Übels der heimlichen Jugendsünden glaubt Salzmann soviel als möglich gesorgt zu haben.

Salzmann entwickelt so in verständiger Weise seinen Plan. Er stellt seine Anstalt von vornherein auf eine solidere Basis als Basedow. Wenn seine Pädagogik auch ihren Ursprung aus dem Aufklärungszeitalter nicht verleugnet, wenn eine gewisse Hausbackenheit und die moralisierende Tendenz auch auf eine Beschränkung des Horizontes deutet, so stecken doch echte, wertvolle pädagogische Gedanken in seinen theoretischen und praktischen Bestrebungen, und nicht mit Unrecht hat man bei ihm schon etwas von den Ideen der Landerziehungsheime gefunden. Über seine Erfahrungen hat Salzmann berichtet in den „Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher“ (2 Bände, 1786—1788) und dann zwei Jahrzehnte später noch in der Schrift „Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal“ (1808).

Von den pädagogischen Werken, die Salzmann aus seiner Tätigkeit in Schnepfenthal heraus geschrieben, sind besonders zwei zu nennen: „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ (1796) und „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ (1806). „Konrad Kiefer“ soll die positive Ergänzung zum Krebsbüchlein sein. Salzmann schildert hier die vernünftige Erziehung eines Jungen aus kleinbürgerlicher Sphäre von der Geburt bis zur Heirat. Nicht um eine Erziehung durch einen besonderen Erzieher handelt es sich dabei wie bei Rousseaus Emile, sondern um die gewöhnliche Erziehung durch Eltern, Pfarrer und Lehrer in einem deutschen Dorf. Zu einem biedereren, rechtschaffenen Mann soll Konrad Kiefer erzogen werden.

Im „Ameisenbüchlein“ gibt Salzmann seiner ehrlichen Begeisterung für den Erzieherberuf Ausdruck. Schon die einleitende Anrede verherrlicht in schwungvollem Ton die Tätigkeit des Erziehers für das Menschenwohl und wirbt für diesen idealen Beruf. Die Schrift sucht dann die Erfordernisse für einen guten Erzieher im einzelnen darzulegen. An den Anfang setzt Salzmann als sein Glaubensbekenntnis den Grundsatz: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Er zeigt an Beispielen, wie Erzieher durch falsche Methoden Untugenden bei den Zöglingen hervorrufen oder vergrößern oder etwas als Untugend ansehen, was eine notwendige Eigenschaft der Kinder ist. Selbsterkenntnis muß der Erzieher besitzen; wer sich für unfehlbar hält, vermag nicht zu erziehen. Den Begriff der Erziehung bestimmt Salzmann als „Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte“, und er unterscheidet die Erziehung des Kindes zum Menschen, bei der alle Kräfte entwickelt und geübt werden, und die Erziehung zu einem bestimmten Beruf, bei der nur einzelne Kräfte in Aktion gesetzt werden. Um die Erziehung zum Menschen handelt es sich für ihn, und die Reihenfolge der Entfaltung der Kräfte ergibt sich seiner Ansicht nach aus der naturhaften Entwicklung. Der Erzieher muß zunächst für die körperliche Gesundheit des Zöglings sorgen, die „nährenden und erhaltenden Kräfte“ üben, dann muß der Sinnlichkeit, dem Gedächtnis, der Einbildungskraft und dem Verstand Übung verschafft werden. Die sinnlichen Gegenstände, die geeignet sind, die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu ziehen, sollen den Kindern dargeboten werden, damit sie sie selbst beobachten und ihre Kräfte an ihnen üben. Tiere und dann Pflanzen sind nach Salzmann vor allem solche die Kinder interessierenden Gegenstände. Dabei soll der Zweck solcher Naturkunde für die Kinder keineswegs in der Erlernung einer Wissenschaft bestehen, sondern in der „Übung ihrer Kräfte, wozu die naheliegende Natur hinlänglichen Stoff darbietet“. Also nicht die Gewinnung einer Masse stofflicher Kenntnisse ist der Zweck, sondern die Übung der sinnlichen und geistigen Funktionen des Kindes. Wie in der Naturkunde, so muß nach Salzmann auch in dem anderen Anfangsunterricht, so dem Sprachunterricht, „alles zur Anschauung, wo nicht zur äußerlichen, doch zur innerlichen gebracht werden“. Die traditionelle Grammatikmethode verwirft Salzmann daher. Scharf kritisiert er die übliche Lernschule: „Blumen und alles, was die Kinder aus der sichtbaren Welt aufgerafft haben, wird ihnen weggenommen, der Trieb nach Anschauung, der bei ihnen so stark ist, wird erstickt, ihr gebt ihnen statt Blumen Bücher in die Hände und stellt ihnen statt Sachen Zeichen der Sachen auf, zu deren Erlernung sie keine Lust besitzen.“ Der rechte Erzieher wird auf die Wünsche des Zöglings achten und dadurch Gelegenheit genug finden, sie zu beschäftigen. „Schafft doch den nach Übung strebenden Kräften der Kinder hinlängliche Übung, und ihr werdet gewiß finden, daß sie sich auf eine angenehme und nützliche Art zu unterhalten

wissen, euch nicht mehr lästig sein, sondern vielmehr die angenehmste Aufheiterung verschaffen werden.“ Ruhigsein und Stillsitzen widerstrebt der kindlichen Natur, die Kinder müssen in beständiger Tätigkeit erhalten werden. Die Lehrstunde soll auch nicht in einer Vorlesung bestehen, bei der die Kinder nur passiv zuhören, sondern es soll eine „beständige Unterredung“ stattfinden. Anleitung zum Selbstverfertigen von Sachen soll den Kindern gegeben werden. Salzmann will das Selbstverfertigen „anfänglich von allerlei Spielwerk und in der Folge wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräten“ wegen seiner Nützlichkeit und Annehmlichkeit zu einer „unerläßlichen Forderung“ machen. Eine Werkstatt, Werkzeuge und Materialien gehören natürlich dazu. Der Gewinn, der aus solcher Beschäftigung der Kinder entspringt, besteht nach Salzmann darin, daß der kindliche Tätigkeitstrieb befriedigt wird, daß die Kinder sich wohl dabei befinden und daß die geistigen und körperlichen Kräfte dabei geübt werden. Auch für die Erzieher ist es notwendig, daß sie Handarbeit erlernen. Salzmann sucht also bereits eine Art Werkunterricht durchzuführen und ist von dessen Wert überzeugt. Er erwähnt, daß in Schnepfenthal folgende Handarbeiten eingeführt seien: „anfänglich Verfertigung von allerlei Spielereien aus Papier und Netzstricken, ferner allerlei Dinge aus Holz zu schnitzen, Korbflechten, Papparbeiten, Lackieren, Schreinern und Drechseln.“ Als den wichtigsten Teil der Erziehung aber sieht Salzmann an „die Gewöhnung zur Sittlichkeit oder nach gewissen richtigen Regeln zu handeln“. Wenn der Zögling gesund und stark geworden ist, Geschicklichkeiten erworben, seine Geisteskräfte geübt hat, so muß er doch noch die eigentliche Menschenwürde erlangen, die in der Freiheit oder Kraft beruht, nach richtigen Grundsätzen zu handeln. Es ist bemerkenswert, wie Salzmann dabei das Prinzip der ethischen Autonomie betont. Der Erzieher soll den Zögling dahin bringen, daß er selbst das Gute wolle und es tue, „nicht deswegen, weil er ihm von andern geboten und das Gegenteil verboten wird, weil er es von der Befolgung des Gebots Belohnung, von der Übertretung Strafe zu erwarten hat, sondern weil er es selbst will“. Salzmann verwirft die üblichen Gebote und Verbote und die künstlichen Mittel, durch die man die Kinder an deren Befolgung gewöhnt. „Schafft die moralischen Gängelwagen und Laufzäume ab, und der moralische Mensch wird sich ebensogut von selbst entwickeln und erst gut, dann edel zu handeln anfangen.“ Ja, er gibt dem Erzieher den Rat: man lasse „das Kind immer seinen eignen Willen tun, so wird es gut werden“. Man muß dem Kind stets die Wahrheit sagen, ihm von seinen Pflichten die richtige Ansicht geben und es dahin bringen, daß es die Wahrheit einsieht, dann wird es das Gute wollen. Nicht abstrakte Moralprinzipien sollen dem Kind vorgesetzt werden, sondern man muß ihm die allgemein anerkannten praktischen Wahrheiten „recht faßlich und annehmlich zu machen“ verstehen.

Seinen „Plan zur Erziehung der Erzieher“ will Salzmann am ein-

fachsten in die Worte fassen: „Erziehe dich selbst!“ Für diese Selbst-erziehung der Erzieher gibt er dann noch 11 Regeln an: „1. Sei gesund!“ 2. „Sei immer heiter!“ 3. „Lerne mit Kindern sprechen und umgehen.“ 4. „Lerne mit Kindern dich beschäftigen.“ 5. „Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben.“ 6. „Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen.“ 7. „Lerne deine Hände brauchen.“ 8. „Gewöhne dich mit deiner Zeit sparsam umzugehen.“ 9. „Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen.“ 10. „Suche die eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen.“ 11. „Handle immer so, wie du wünschst, daß deine Zöglinge handeln sollen!“ Zum Schluß hebt Salzmann noch hervor, daß zum Erzieherberuf „eine eigene natürliche Anlage“ gehöre und man sich selbst prüfen müsse, ob man solche Anlage und die nötige Neigung zu den Kindern besitze.

Aus dem „Ameisenbüchlein“ spricht die eigene jahrzehntelange pädagogische Erfahrung Salzmanns. Man merkt, ein Erzieher, der ein persönliches Verhältnis zu seinen Zöglingen besitzt, formuliert hier Weisheiten, die er selbst erprobt hat und die Anspruch auf eine allgemeine Gültigkeit machen dürfen. Über die Einseitigkeiten des Philanthropismus erhebt sich Salzmann mit seinem verständigen, praktischen Blick. Im „Ameisenbüchlein“ ist gewiß auch schon der Einfluß Pestalozzis wahrzunehmen, aber man spürt doch die Selbständigkeit Salzmanns, der nur das annimmt, was ihm die eigene Erfahrung bestätigt. Bedeutsam ist, daß für ihn nicht mehr das zu erlernende Stoffmaterial im Mittelpunkt steht, sondern das Kind selbst, dessen „Kräfte“ durch die Erziehung zur Entfaltung gebracht werden sollen. Die Erziehung wird dem Unterricht vorangestellt. Es ist nicht verwunderlich, daß bei Salzmann bereits Probleme aufgeworfen werden, die in der modernen Schulreformbewegung eine Rolle spielen.

Von den Mitarbeitern Salzmanns in Schnepfenthal ist besonders Christoph Friedrich Guts-Muths (1759—1839) zu erwähnen, der sich auf verschiedenen Gebieten betätigt hat, vor allem als Vorkämpfer der Turpkunst, durch Schriften wie die „Gymnastik für die Jugend“ (1793) von Bedeutung geworden ist.

War Salzmann unter den Philanthropisten der verständige, erfahrene Erzieher, der durch praktisch-pädagogische Wirksamkeit in seinem Kreise sich auszeichnete, so ist ein anderer Vertreter des Philanthropismus hauptsächlich wegen seiner literarischen Wirkung auf ein großes Publikum zu erwähnen. Das ist Joachim Heinrich Campe (1746—1818). Er ist im Dorf Deensen im Braunschweigischen geboren, besuchte die Klosterschule in Holzminden, studierte dann Theologie in Helmstedt und Halle. Als Erzieher war er im Humboldtschen Haus in Berlin und als Prediger in Potsdam tätig, 1776 wurde er als Edukationsrat an das Dessauer Philanthropin berufen und

bemühte sich dort um die Hebung des Basedowschen Unternehmens. Infolge der Zwistigkeiten mit Basedow verließ er im September 1777 heimlich Dessau und reiste nach Hamburg, wo er in den folgenden Jahren lebte, mit Schriftstellerei und mit der Erziehung einiger Zöglinge beschäftigt. 1786 ging er als Schulrat nach Braunschweig, um dort eine Reform des Schulwesens durchzuführen, die aber an dem Widerstand der Landstände und der Geistlichkeit scheiterte. 1787 gründete er die Braunschweigische Schulbuchhandlung. Die Ideen der französischen Revolution nahm er mit Begeisterung auf, reiste selbst nach Paris und veröffentlichte „Briefe aus Paris“ (1790). Nach langjähriger Krankheit starb er 1818 in Magdeburg.

Campe hat die Gedanken des Philanthropismus unter Loslösung von den Überschwänglichkeiten Basedows in eine dem Geist popularisierender Aufklärung gemäße literarische Form gebracht. Er hat selbst keine neuen und originellen Ideen, er nimmt vielmehr die allgemeinen pädagogischen Aufklärungsgedanken, wie sie der Philanthropismus enthält, auf und scheut in der Darstellung Trivialitäten und Weitschweifigkeiten nicht. Der aufklärerische Nützlichkeitsstandpunkt macht sich auch bei ihm deutlich geltend, und zwar besonders in der Weise, daß das Gemeinnützige hervorgehoben wird. Als Volksaufklärer will Campe Vorurteile beseitigen, um der Vernunft zum Sieg zu verhelfen, fordert er Freiheit des Menschen, erhebt er sich auch über nationale Schranken. In weiteste Kreise drang sein Name als Jugendschriftsteller. Er hat sich bemüht, im Interesse der Aufklärung unterhaltende und belehrende Jugendschriften zu schaffen, und hat dadurch zum Aufschwung der Jugendliteratur beigetragen. Angenehmes und Nützlichliches will er der Jugend durch geeignete Lektüre bieten. 1779 erschien der erste Teil seiner Nachbildung von Defoes Robinson, die Schrift „Robinson der Jüngere“, die eine ungeheure Verbreitung fand, 1781 folgte die „Entdeckung von Amerika“, das waren die gelesensten unter Campes zahlreichen Jugendschriften. Bezeichnend für die Tendenz popularisierender Aufklärung bei Campe ist auch, daß er den Plan eines umfassenden pädagogischen Sammelwerks gefaßt hat. Dieses Sammelwerk, zu dem er eine Reihe von Mitarbeitern gewann, erschien unter dem Titel „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ in 16 Teilen, 1785–1792. Campe glaubt, daß die Zeit für eine Prüfung und Sammlung der Ergebnisse aus den pädagogischen Bewegungen gekommen sei. Er will das Alte und das Neue abwägen. Die „allgemeine Gärung in Erziehungssachen“, so betont er in der Vorrede zu dem Sammelwerk, hat einerseits „überaus viele gute und treffliche Folgen“ gehabt, andererseits sind bei der großen und schnellen Umwälzung auch „nicht ganz unerhebliche schädliche Folgen“ zutage getreten. Man hat nach Campe gelegentlich auch ein gesundes Korn mit der Spreu verworfen, man hat an die Stelle des Verworfenen Ideale gesetzt, die „nur bei idealischen Kindern in einer idealischen gesellschaftlichen Verfassung anwendbar waren“. Durch

die Menge der Erziehungsschriften und die Verschiedenheit der Grundsätze und Methode sind Eltern und angehende Erzieher „so verwirrt geworden, daß ein großer Teil derselben nicht mehr weiß, was er annehmen und was er verwerfen soll“. Campe sieht es daher als eine Aufgabe an, mit einer „Gesellschaft erfahrener, verständiger und geschickter Baumeister“ die brauchbaren Materialien auszusuchen, zu ordnen und so ein Gebäude daraus zu errichten. Der Plan, den Campe entwickelte, wonach das Ganze der theoretischen und der praktischen Pädagogik behandelt werden sollte, ließ sich wegen seines Umfangs nicht völlig durchführen. Aber das Revisionswerk kam jedenfalls zustande und hatte Erfolg. Männer wie Bahrdt, der das Werk mit einem Aufsatz „Über den Zweck der Erziehung“ eröffnete, Trapp, Stuve, Villaume u. a. waren Mitarbeiter. Campe selbst hat fünf Abhandlungen im Revisionswerk veröffentlicht. Im ersten Band steht eine Abhandlung von ihm: „Von den Erfordernissen einer guten Erziehung von seiten der Eltern vor und nach der Geburt der Kinder.“ Darin wird die Bedeutung des Vorbilds der Eltern besonders hervorgehoben. „Wie die Quelle, so der Bach“, sagt Campe. Die physischen und moralischen Vorbedingungen für die Kindererziehung, die in der Ehe liegen, werden berücksichtigt. Nicht nur die Denkungsart der Eltern über die Erziehung, sondern auch ihr Umgang mit den Kindern und ihre ganze Manier sie zu behandeln, muß „höchst einförmig und harmonisch“ sein. Ein anderer Aufsatz Campes (im II. Band): „Über die früheste Bildung junger Kinderseelen“ fordert Erziehung und Unterricht vom Mutterleib an, und zwar einen Unterricht „durch Empfindung, durch sinnliche Eindrücke“, wobei es nicht darauf ankommt, was man dem Kind vorredet, sondern was man ihm tut. Den „Gang der Natur“ will Campe befolgt wissen. Einschränkung und Zwang verwirrt er, Freiheit ist nach ihm das Element, in dem die Seele lebt und gedeiht, Selbsttätigkeit entwickelt die körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes. Der Aufsatz „Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ (Allg. Revision Bd. III) verlangt, daß die Kräfte des Zöglings „dergestalt verhältnismäßig geübt werden, daß sie, jede in ihrer Art, gleich starker und anhaltender Anstrengungen fähig werden mögen“. Es soll dabei die Ordnung befolgt werden, nach der die Natur selbst die ursprünglichen Kräfte des Menschen zu entwickeln pflegt. Individuelle Anlagen wie auch Schwächen des Zöglings sollen bei der Erziehung berücksichtigt werden, und zwar in der Weise, daß die schwächeren Kräfte des Kindes durch verdoppelte Übungen gestärkt, die hervorragenden Kräfte dagegen in ihrem fortschreitenden Wachstum eine Zeitlang gehemmt werden. Vor allem warnt Campe vor einer übermäßigen Ausbildung des Empfindungsvermögens, indem er auf die Auswüchse hinweist, wie sie die Zeitmode der Empfindsamkeit hervorgebracht hat. Ein vierter Aufsatz Campes „Über die große Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder“ (Allg. Revision Bd. V) wendet sich gegen die Verkehrtheiten einer früh-



zeitigen intellektualistischen Ausbildung, gegen alles Buchwissen. Ja, Campe bezeichnet das Lernen überhaupt als eine unnatürliche Beschäftigung. Die Bedeutung der Selbsttätigkeit des Kindes wird auch hier betont. Wir beschäftigen uns nach Campes Ansicht zu viel mit den Kindern, drängen ihnen zu viel Vorstellungen auf und bewirken dadurch, daß sie sich selbst zu wenig beschäftigen. Man soll den Zögling die Wahrheit suchen lassen, sie ihm nicht bloß gedächtnismäßig übermitteln. Das Wahre und Gute muß das eigene, selbst erzeugte Eigentum des Kindes werden. Der fünfte Aufsatz Campes „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ (Allg. Revision Bd. X) nimmt Stellung zu einem im Philanthropismus vielerörterten Problem. Es ist beachtenswert, daß Campe die Basesdowschen Einrichtungen von Ordenszeichen, Meritentafeln usw., wie sie in Dessau bestanden, entschieden verwirft, daß er die allgemeine Fehlerjagd, die im Dessauer Institut geherrscht habe, tadelt. Der gute Erzieher müsse in Belohnungen und Strafen einfach und sparsam sein, er müsse die Kunst besitzen, den Fehlern der Kinder vorzubeugen.

Campe hat keine originellen Ideen, er schöpft aus Rousseau und Basesdow, aber er nimmt nicht kritiklos alles auf, sondern sucht vom Standpunkt eines gesunden Menschenverstandes aus Radikalismen zu beseitigen. Die außerhalb des Revisionswerks erschienenen pädagogischen Werke Campes haben den gleichen Charakter. Schon vor der allgemeinen Revision veröffentlichte Campe ein Buch, das auch viel gelesen wurde, „Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend“ (1783). Der kleinbürgerliche Nützlichkeitsstandpunkt Campes bekundet sich da, wenn er als Ziel das Streben „nach Würde, nach der Gemeinnützigkeit und nach dem Glücke eines braven Mannes“ aufstellt. Der „brave Mann“ im bürgerlichen Leben, das ist in der Tat das Bildungsideal Campes. Der moralisch-aufklärerische Zug ist dabei deutlich. Eine sittliche Erziehung zu diesem Ideal hin erscheint vor allem als notwendig, und die Grundlage dieser sittlichen Erziehung soll in der „Erwerbung einer strengen und zarten Gewissenhaftigkeit“ bestehen. Weiter muß es sich dann um die Bewahrung, Vermehrung und Stärkung der körperlichen und geistigen Kräfte handeln. Da Campe seinem Bildungsideal entsprechend den Zögling an seinen rechten Platz im bürgerlichen Leben stellen will, spielt bei ihm das Problem der Berufswahl eine wichtige Rolle, und er gibt demgemäß zahlreiche Ratschläge für die Berufsausbildung. Der Grundgedanke dabei ist, daß man in seinem Beruf nicht glänzen, sondern „nützen und glücklich sein“ solle. Von diesem Gesichtspunkt aus soll der Zögling unter den Berufsarten, unter denen ihm sein Stand, seine Fähigkeiten und seine Neigungen die Wahl lassen, sich sorgfältig umsehen.

Ein Gegenstück zum Theophron bildet die Schrift Campes, die sich mit der Frage der Mädchenerziehung beschäftigt, „Väterlicher Rat für meine Tochter“ (1789). Campe formuliert hier wieder sein Bildungsziel von seinem eudämonistischen Aufklärungsstandpunkt aus. Als die all-

gemeine natürliche Bestimmung des Menschen sieht er an: „Beglückung seiner selbst und anderer durch eine zweckmäßige Ausbildung und Anwendung aller seiner Kräfte und Fähigkeiten in demjenigen Kreise, in welchem und für welchen die Vorsehung ihn geboren werden ließ.“ Beglückung ist ihm der allgemeinste Zweck des menschlichen Daseins überhaupt, und das Mittel dazu ist die „zweckmäßige Ausbildung durch Berufswirksamkeit“. Die Erziehung der weiblichen Jugend muß sich richten einmal auf die allgemeine Bestimmung des Weibes als Menschen und auf seine besondere Bestimmung als Weib. Das Weib ist dazu bestimmt, Gattin, Mutter und Vorsteherin des Hauswesens zu sein, es müssen also die Eigenschaften und Kenntnisse ausgebildet, die zu einer „glücklichen und vollkommenen Erreichung“ dieser dreifachen Bestimmung dienen können; eine gelehrte Geistesbildung dagegen erscheint Campe als unnütz, ja als schädlich für das weibliche Geschlecht. Dem männlichen kleinbürgerlichen Bildungsideal des braven Mannes entspricht eben bei Campe das weibliche Bildungsideal der in der Familie und im Hauswesen aufgehenden Mutter.

Mit Campe berührt sich in manchem ein anderer Vertreter des Philanthropismus, der auch eine Zeitlang an Basedows Philanthropin gewirkt hat, Ernst Christian Trapp (1745—1818). Er war nach einem theologischen Studium mit 23 Jahren Rektor in Segeberg, dann 1772 in Itzehoe. 1776 kam er als Subrektor an das Gymnasium in Altona, 1778 wurde er durch Basedow als Professor an das Dessauer Philanthropin berufen, ging aber schon 1779 als Professor der Pädagogik und Leiter eines pädagogischen Seminars an die Universität Halle. 1783 übernahm er Campes Erziehungsanstalt in Trittow bei Hamburg, dann zog ihn Campe als seinen Mitarbeiter nach Braunschweig. Trapp nahm seinen Wohnsitz in Salzdahlum bei Wolfenbüttel, wo er auch starb.

Trapp veröffentlichte 1780 eine Schrift „Versuch einer Pädagogik“. Bemerkenswert ist, wie da das Streben nach einer wissenschaftlichen Pädagogik hervortritt, und zwar will Trapp der Pädagogik vor allem einen psychologischen Unterbau geben. „Man muß die menschliche Natur erst kennen, ehe man Menschen erziehen kann“, sagt er. Die aufklärerische Tendenz Trapps bekundet sich darin, daß er in der „Glückseligkeit“ den Zweck aller Bildung und Erziehung erblickt. Er verlangt eingehende methodische Beobachtungen über das ganze seelische und körperliche Verhalten der Schüler, Protokolle, Tabellen, statistische Zusammenstellungen usw. Ein wissenschaftlich geordnetes Tatsachenmaterial will er gewinnen, nach dem sich die pädagogischen Forderungen zu richten hätten. Wenn er dabei zu starken Übertreibungen gelangte, indem er z. B. eine genaue Festlegung des Pensums bis auf die einzelne Unterrichtsstunde fordert, so daß man von vornherein wissen könne, was an einem bestimmten Datum zu bestimmter Stunde gelehrt werden müsse, so beruht das natürlich auf einer Überschätzung der Tragweite solcher empirisch-wissenschaft-

lichen Konstatierungen. Bemerkenswert ist, daß Trapp eine Ausbildung des Lehrers in Pädagogik auf der Universität fordert. Die empirische psychologische Richtung der Aufklärung tritt hier hervor.

Zu dem Revisionswerk hat Trapp einige Aufsätze beigezeichnet. Vor allem beschäftigt ihn das Problem des Sprachunterrichts. Ein Aufsatz handelt „Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und ihrer Sprachen in pädagogischer Hinsicht“ (Allg. Revision Bd. VII), ein anderer „Über den Unterricht in Sprachen“ (Allg. Revision Bd. XI). Vom philanthropistischen Nützlichkeitsstandpunkt aus schränkt Trapp den bildenden Wert des Sprachstudiums stark ein. Besonders wendet er sich gegen die Bevorzugung der alten Sprachen von Seiten des Humanismus. Mit aller Entschiedenheit fordert Trapp für die Muttersprache die Herrschaft, die früher Lateinisch und Griechisch auf hohen und niederen Schulen gehabt hatte. Der prinzipielle Gegensatz des Philanthropismus mit seiner Richtung auf das Lebensnützliche gegenüber dem klassischen Ideal des Humanismus tritt da scharf hervor.

In zwei anderen Abhandlungen „Vom Unterricht überhaupt“ (Allg. Revision Bd. VIII) und „Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche“ (Allg. Revision Bd. XII) entwickelt Trapp seine allgemeinen methodischen und didaktischen Ansichten über den Unterricht und gibt Reformvorschläge für die verschiedenen Schularten. Mit seinem Streben nach Systematisierung kann Trapp als ein Vorläufer Herbarts erscheinen. Es werden bei ihm auch Forderungen, wie die der Weckung des Interesses und die einer Zerlegung des Stoffes im Unterricht, erhoben, die in ähnlicher Weise nachher bei Herbart pädagogische Bedeutung erhalten. In bezug auf das Schulwesen verlangt Trapp staatliche Aufsicht und lehnt die Bevorzugung einer einzelnen Konfession entschieden ab.

## Kap. 5

### *Schulreformen in der Aufklärungszeit*

Allgemeines in den Darstellungen über Geschichte der Volksschule; über höheres Schulwesen Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts Bd. II.

## § 13

### *Das preußische Schulwesen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*

Über *Friedrich den Großen*: R. Seidel, Friedr. d. Gr., „der Heros der deutschen Volksbildung“. Wien u. Leipzig 1885. Konr. Fischer, Friedr. d. Gr. als Erzieher seines Volkes. Trier 1886. E. Zeller, Friedr. d. Gr. als Philosoph. Berlin 1886. H. Disselnkötter, Das Erziehungsideal Friedr. d. Gr. Progr. Wesel 1892. P. Hübler, Friedr. d. Gr. als Pädagoge. 2. Aufl. Göttingen 1900. F. Vollmer, Die preuß. Volksschulpädagogik unter Friedr. d. Gr. (Mon. Germ. Paed. 56). Berlin 1918. „Friedrichs d. Gr. pädagogische

Schriften und Äußerungen“, hrsgg. v. J. B. Meyer (Bibl. päd. Klassiker Bd. 23). Langensalza 1885. „Die Volksschulpädagogik Friedrichs d. Gr. u. der preuß. Unterrichtsverwaltung seiner Zeit“ (Schrödel's päd. Klassiker Bd. 7). Halle a. S. 1902. Die Schulordnungen bei Vormbaum, Evang. Schulordnungen. Bd. III. Gütersloh 1864. — Über *Rochow*: F. Jonas, F. E. v. Rochow. Berlin 1885. *Grigori Patriciu*, F. E. v. Rochow und dessen päd. Bedeutung. Diss. Leipzig 1892. G. *Pohlisch*, Über die pädagogischen Verdienste des Domherrn E. v. Rochow. Diss. Leipzig 1894. Fr. *Lütholz*, Über das Verhältnis Rochows zum Philanthropismus. Diss. Leipzig 1894. Herm. *Jahnke*, E. v. Rochow, ein Wohltäter des Landvolks. 2. Aufl. Berlin 1905. M. *Reiniger*, F. E. v. Rochow, der Reformator des preussischen Landschulwesens. Langensalza 1905. Ernst *Schäfer*, Fr. E. v. Rochow. Gütersloh 1906. K. *Vahlbruch*, Das soziale Lebenswerk F. E. v. Rochows. Langensalza 1928. F. E. v. Rochows sämtl. päd. Schriften, hrsgg. v. Fr. Jonas und Fr. Wienecke. 4 Bde. Berlin 1907—1910. Ausgewählte päd. Schriften, hrsgg. v. J. Gansen (Slg. d. bed. päd. Schriften Bd. 19). 2. Aufl. Paderborn 1908. F. E. v. Rochow, bearb. v. E. Schäfer (Grellers Klassik. d. Päd. Bd. 27). Langensalza 1910. Die „Geschichte meiner Schulen“, hrsgg. v. A. Richter (Neudrucke päd. Schriften. 1), Leipzig 1890, und von Th. Fritsch (Reclam), Leipzig 1908. — Über *Zedlitz*: A. *Trendelenburg*, Friedr. d. Gr. u. sein Staatsminister Frhr. v. Zedlitz (Monatsber. d. preuß. Akad. 1859). C. *Rethwisch*, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedr. d. Gr. 2. Aufl. Berlin 1886. P. *Schwartz*, Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium und das Abiturientenexamen (Mon. Germ. Paed. Bd. 46, 48 u. 50). Berlin 1910—1912. — Über *Gedike*: K. R. *Tränkmann*, F. Gedike in seinem Verhältnis zu den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit. Diss. Leipzig 1900.

Das preußische Volksschulwesen war in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts unter dem Einfluß des Pietismus gestaltet worden. Dieser Einfluß dauert auch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts noch fort, besonders da der Berliner Prediger Joh. Jul. Hecker, der bei der Regelung des Volksschulwesens und der Lehrerbildung wesentlich mitwirkte, seinerseits ja aus dem Halleschen Kreis von August Hermann Francke herkam. Aber zu dem Pietismus traten Gedanken einer popularisierenden verstandesmäßigen Aufklärung hinzu. Die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse hinderten immer wieder eine gedeihliche Entwicklung des Volksschulwesens. Nicht nur wirkten die Kriege störend, wirtschaftliche Nöte standen der Durchführung eines geregelten Schulbesuches entgegen, so sehr man auch durch Verordnungen die Schulpflicht proklamierte, geeignete Lehrer waren nicht in genügender Anzahl vorhanden. Friedrich der Große erkannte die Bedeutung des Volksschulwesens für den Staat. Aber die innerpolitischen kulturellen Aufgaben konnten natürlich nur in einer Zeit des Friedens erfolgreich gefördert werden, Kriege und Rüstungen zu Kriegen bewirkten beklagenswerte Unterbrechungen der Entwicklung.

Die Verordnungen Friedrichs des Großen lassen den Willen erkennen, den Einfluß des Staates auf das Schulwesen mehr und mehr

zu stärken. Aber die Ausführung angekündigter Reformen scheitert an dem Mangel finanzieller Mittel für die Einrichtung von Schulen und die Besoldung der Lehrer. 1763 wurde das „Königlich preußische Generallandschulreglement“ erlassen, dessen Entwurf von Joh. Julius Hecker stammte. Hecker hatte in einem Promemoria vom 29. März 1763 betont: „Nicht nur die meisten höheren Schulen und sogenannte Gymnasia sind äußerst verdorben, sondern auch der höchst elende und bejammernswürdige Zustand der kleineren Stadt- und Dorfschulen liegt vor Augen.“ Und er hatte da auch ganz klar die notwendigen Erfordernisse besonders für eine Reform der Landschulen aufgewiesen: „Soll nun eine Besserung entstehen, so müssen bessere Leute zu Schulmeistern angenommen, bessere Aufsicht über die Schulen gehalten, bessere Zubereitung der Schulmeister veranstaltet, bessere Schulbücher choisieret und gebraucht, eine bessere Methode beobachtet, bessere Disziplin und Ordnung observieret und bessere Salaria bestimmt und gegeben werden.“ Das Generallandschulreglement vom 12. August 1763 geht dementsprechend von der Konstatierung der Verbesserungsbedürftigkeit des Landschulwesens aus: „Demnach wir zu Unserm höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall geraten und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehrsten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen: so ist Unser so wohlbedachter als ernster Wille, daß das Schulwesen auf dem Lande in allen Unsern Provinzen auf einen besseren Fuß als bishero gesetzt und verfasst werden soll. Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlsein Unserer Länder in allen Ständen Uns zum Augenmerk machen: so nötig und heilsam erachten Wir es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als christliche Gottesfurcht und andern nützlichen Dingen in den Schulen legen zu lassen.“ In den Worten „vernünftig“, „christlich“ und „nützlich“ stecken schon Grundbegriffe der Pädagogik des Pietismus und des Rationalismus, die für das Bildungsideal maßgebend sind. Wie sehr die Durchführung einer Schulpflicht auf Schwierigkeiten stieß, läßt sich daraus erkennen, daß ein großer Teil des Landschulreglements über die Mittel zur Herbeiführung eines regelmäßigen Schulbesuchs handelt. § 1 verlangt, daß alle Eltern, Vormünder, Herrschaften die Kinder, Knaben oder Mädchen, „wo nicht eher, doch höchstens vom fünften Jahr ihres Alters in die Schule schicken, auch damit ordentlich bis ins dreizehnte und vierzehnte Jahr kontinuieren und sie so lange zur Schule halten sollen, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Red und Antwort geben können, was ihnen nach denen von Unsern Konsistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll“. Das Lehrziel ist noch nicht besonders hoch gesteckt: das Wesentliche ist noch, daß die Grund-

lagen der christlichen Lehre den Kindern beigebracht und daß Lesen und Schreiben geübt werden, die religiös-kirchliche Tendenz herrscht also. Auf die Gewinnung geeigneter Lehrer legt das Generallandschulreglement großen Wert. In § 12 wird von denen, die Schulmeister und Küster zu bestellen haben, verlangt, mit allem Fleiß darauf zu sehen, „daß zu den Schülämtern auf dem Lande ins künftige recht tüchtige Leute gelangen mögen“. „Es muß aber ein Schulmeister nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, Kinder in den nötigen Stücken zu unterrichten, sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sei und mit seinem Wandel nicht wiederum niederreiße, was er durch seine Lehre gebauet hat.“ Kein Küster und Schulmeister auf dem Land soll ins Amt eingesetzt werden, der nicht ein Examen vor den Inspektoren bestanden hat. Und in der Kurmark soll niemand als Schulmeister und Küster angenommen werden, der nicht das von Hecker begründete Seminar in Berlin eine Zeitlang besucht und „darinnen den Seidenbau sowohl als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens“ gefaßt hat (§ 14). Diese Forderungen einer ausreichenden Lehrerbildung wurden aber in der Praxis doch nicht annähernd verwirklicht, schon die schlechte Besoldung der Lehrer mußte zu Mißständen führen. Auch eine geregelte Beaufsichtigung der Schulen und Lehrer sucht das Generallandschulreglement anzuordnen. Einmal wird dem Prediger des Orts ein wöchentlich zweimaliger Besuch der Schule und eine monatliche Konferenz mit dem Lehrer zur Pflicht gemacht, ja „die Fürsorge für den Unterricht der Jugend und die gehörige Aufsicht darauf“ wird mit zu den wichtigsten und vornehmsten Pflichten des Predigtamts gerechnet. Dann aber werden jährliche Visitationen der Schulen durch die Superintendenten und Inspektoren angeordnet.

Für die katholischen Schulen Schlesiens wurde 1765 ein besonderes „Generallandschulreglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz“ erlassen, das auf den Abt Ignaz von Felbiger zurückgeht. Hier werden neben den Landschulen ausdrücklich auch die Stadtschulen berücksichtigt. Auf die Organisation der Schulen im einzelnen wird viel mehr eingegangen als im Reglement von 1763. Auch wird in dem Landschulreglement für das katholische Schlesien für die Lehrerbildung gesorgt, dadurch daß sieben Seminare bestimmt werden.

Die wohlgemeinten Verordnungen des Königs konnten doch keine durchgreifende Besserung herbeiführen. Es fehlte vor allem an den finanziellen Mitteln für die Reformen, und die schlechten wirtschaftlichen Verhältnisse verhinderten immer wieder einen geordneten Schulbetrieb. Am 12. November 1768 forderte eine Kabinettsordre des Königs eine Revision sämtlicher Schulanstalten durch die Inspektoren und Berichte darüber. Die daraufhin eingegangenen Berichte lassen erkennen, welche Mängel im Schulwesen noch bestanden. So ver-

sichert der Bericht der Neumärkischen Regierung vom 16. Dezember 1768: wir haben „zwar alles versucht, was in unserm Vermögen gewesen ist, aber doch erfahren müssen, daß wir zu schwach sind, alles vollständig zu heben“. Als Hindernisse, die dem Fortgang des Schulwesens auf dem platten Lande entgegenstehen, werden in diesem Bericht aufgezählt: „teils die immer mehr zunehmende Armut auch der Leute, teils die einzelne Hütung des Viehes von unterschiedenen Gattungen, teils die elende Besoldung derer Schulleute, teils die Unfähigkeit der Lehrer zum geforderten Unterricht, teils die vertagte Assistenz derer Gerichts-Obrigkeiten, teils die Bosheit und Widerspenstigkeit derer Einwohner, teils die Nachlässigkeit derer Schulaufseher, teils die Vielheit derer Schulen einer Inspektion und Parochie.“

Der Staat beschränkte sich auch unter Friedrich dem Großen noch wesentlich auf eine gewisse Beaufsichtigung des Schulwesens, seine Fürsorge erstreckte sich nicht auf ausreichende finanzielle Unterstützung, wie sie für eine Neuorganisation nötig gewesen wäre. Reformpläne blieben daher unfruchtbar. Nur wo die persönliche Initiative etwa eines Gutsherrn der Besserung der Schulen seines Bezirks galt, konnte ein Fortschritt erzielt werden. Vorbildlich wirkte in dieser Hinsicht der Domherr Friedrich Eberhard von Rochow (1734—1805), der sich tatkräftig der Dorfschulen annahm. Rochow verwaltete, nachdem er Offizier gewesen war und wegen eines Duells 1758 den Abschied erhalten hatte, seine Güter in der Mark. Durch die Kriege und durch Krankheiten von Menschen und Vieh war die wirtschaftliche Not der Landbevölkerung groß. Rochow versuchte auf jede Weise Hilfe zu schaffen, er gründete eine ökonomische Gesellschaft wie eine Armenkasse, sorgte für ärztliche Hilfe, bemühte sich um die Verbesserung des Bodens, um Obstbaumzucht usw. Und er erkannte auch die Wichtigkeit einer Hebung des Bildungsstandes der Landbevölkerung.

1772 veröffentlichte er den „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen“, ein Werk, das eine Anleitung für Lehrer bilden soll. Schon in der Einleitung betont Rochow sein persönliches Verhältnis zur Landbevölkerung: „Ich lebe unter Landleuten. Mich jammert des Volks. Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurteile gedrückt.“ „Sie wissen weder das, was sie haben, gut zu nutzen, noch das, was sie nicht haben, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott noch mit der Obrigkeit zufrieden.“ Die Ursache dieser Übel liegt aber nach Rochow hauptsächlich in der Vernachlässigung der Erziehung der ländlichen Jugend. Wenn im Ackerbau die Grundkraft des Staates liegt, so wird, sagt Rochow, ein Landesherr „mit den besten Edikten tauben Ohren predigen, wenn er nicht für die bessere Einrichtung der Schulen zur Bildung der Gemüter in der Jugend durch Unterricht in den nützlichsten ökonomischen Erkenntnissen Sorge trägt“. Rochow formuliert deutlich seine Forderungen für eine wirk-

liche Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Auf die Lehrerbildung und die Lehrerbesoldung beziehen sich charakteristischerweise die beiden ersten Forderungen: 1. es soll keine Dorfschule mehr mit Handwerkern und Bedienten besetzt werden, sondern womöglich mit Kandidaten der Theologie, 2. es müßten alle Lehrer wenigstens 100 Taler jährlich erhalten, damit sie keine Nebenbeschäftigung zu treiben brauchten, 3. wird eine Klasseneinteilung gefordert: drei oder vier Klassen müßten sein, „damit kein Kind länger als eine Stunde in der Schule bleiben müsse“, 4. wird ein Schulgebäude mit hellen Stuben verlangt, deren Wände „mit nützlichen und zweckmäßigen Bildern geziert“ sein sollen, 5. fordert Rochow Lesen und Schreiben als Vorbereitung für den übrigen Unterricht, und zwar will er die Kinder ausgewählte lehrhafte Gedichte lesen und schreiben lassen, wie sie sich z. B. bei Basedow finden.

Rochow stand auf dem Boden des Philanthropismus, zu Basedow hatte er persönliche Beziehungen. Er wohnte auch 1776 dem Examen im Dessauer Philanthropin bei. Auch bei Rochow ist das Bildungsziel das der Glückseligkeit, und Begriffe wie Nützlichkeit und Verständigkeit haben eine grundlegende Bedeutung für seine Pädagogik.

In dem „Versuch eines Schulbuches“ von 1772 macht Rochow an Beispielen Begriffe wie Aufmerksamkeit, Ursache und Wirkung, Wahrheit usw. klar, fordert Grundlehren der Religion im Sinne der Aufklärung, gibt Anweisungen über Höflichkeit im Umgang, über Briefschreiben usw., behandelt auch Elemente der Rechenkunst, der Naturkenntnis, der Gesundheitslehre und schließlich der Landwirtschaft: eine bunte Zusammenstellung ist das, bei der aber die praktische Nützlichkeitstendenz offenbar ist.

Rochow suchte seine Reformpläne auch in die Praxis umzusetzen. 1772 berief er Heinrich Julius Bruns als Lehrer an die Schule in Rekahn, er ließ ein Schulhaus bauen, und er verfaßte 1773 selbst ein Lesebuch für die Kinder „Der Bauernfreund“. Dieses Lesebuch war ein Vorläufer des 1776 erschienenen größeren Lesebuchs zum Gebrauch der Landschulen „Der Kinderfreund“. Die Geschichten und Gedichte dieses Lesebuchs sollen nach Rochow zu Übungen der Aufmerksamkeit und zu Sprachübungen dienen, weiter einen leichten Erzählungs- und Gesprächston befördern und Vorbereitungen zur christlichen Tugend darstellen. Ein zweiter, 1779 erschienener Teil des Kinderfreunds bietet hauptsächlich Lesestücke für die Oberstufe.

Wie Rochow die philanthropistische Lehrmethode befolgt wissen will, zeigt ein 1774 geschriebener, 1778 veröffentlichter Aufsatz „Vergleichung der alten und neuen Lehrart bei Unterweisung der Jugend“. Grundsätze der alten und solche der neuen Lehrart werden da einander gegenübergestellt. Als charakteristisch für die alte Lehrart erscheint das Auswendiglernen, das Auswendighersagen, das kritiklose Vertrauen auf die Autorität z. B. der Bibelübersetzung. Bei der neuen



Methode wird „vor allen Dingen den Kindern die Aufmerksamkeit durch Übung derselben auf angenehme Gegenstände beigebracht“, ferner wird die Muttersprache als Hauptsache betrieben; die Kinder werden gelehrt „über allerlei leichtere und doch nützliche Gegenstände“ zu denken und richtig zu urteilen, sie werden dann „zu gründlicher Erkenntnis von Gott aus der natürlichen Religion oder durch die menschliche, recht gebrauchte Vernunft“.

Von Bedeutung ist eine Schrift Rochows von 1779: „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen.“ Rochow setzt sich hier ausdrücklich die Aufgabe, die Volksschulen aus einem Nationalgesichtspunkt zu betrachten und ihre Beziehung auf den Nationalcharakter darzustellen. Ein Volk, das einen guten Nationalcharakter hätte, würde „ein glückliches, geehrtes, starkes, unbezwingbares Volk“ sein. Auf die Frage: durch was für Mittel wird einer Nation ein guter Nationalcharakter gegeben? erteilt Rochow die kurze Antwort: „Durch Stiftung guter Volksschulen.“ Durch die schlechte, auf Auswendiglernen und Zwang beruhende Lehrart konnte nach Rochow nur eine „Nationaldummheit“ entstehen. Zu einer guten Volksschule gehören: 1. ein guter Lehrer, 2. eine gute Schulordnung, 3. ein zweckmäßiges Schulhaus, 4. ein hinreichendes Gehalt für den Lehrer. Für eine Reform des Volksschulunterrichts wäre zunächst nötig die Stiftung eines eigenen zweckmäßigen Lehrerseminars für die Nation. Mit den in diesem Seminar gebildeten Lehrern soll möglichst bald ein bestimmter Bezirk oder Kreis besetzt werden. Volksschulen sind nach Rochow im Sinn der Reformpläne solche Schulen, „die eigentlich dazu eingerichtet sind, daß darinnen durch den bessern Unterricht ein künftiges Geschlecht besserer Menschen gebildet werden könne“. Als den allgemeinen Zweck der Errichtung besserer Volksschulen bezeichnet Rochow „die zureichende Anweisung zum gemeinnützigen Gebrauch aller Seelenkräfte“. Damit ist das Bildungsziel im Sinne einer popularisierenden Aufklärung bestimmt. Auch wenn Rochow als Nationalschulzweck bezeichnet: „verständlich machen, zum Verstand verhelfen, aufklären, veredeln, Weisheit, rechte Erkenntnis, Wahrheitssinn und Wahrheitsliebe mehr gemein machen“, so entspricht das ganz der Denkweise rationalistischer Aufklärung. Deutlich stellt Rochow den Begriff der Erziehung in den Vordergrund gegenüber dem des Unterrichts. Die meisten Schulen sind „Unterrichtsschulen“, Unterricht ist aber noch nicht Erziehung, und der Schulunterricht allein kann nicht den Mangel einer Nationalerziehung ersetzen oder das Streben danach überflüssig machen, sondern bildet nur einen Teil von ihr. Als „Hauptobjekte“ des Unterrichts in den verbesserten Volksschulen nennt Rochow: 1. richtiger Gebrauch des Gesichtssinns und des Gehörssinns, 2. richtiges Sprechen und Schreiben der Muttersprache, 3. „das Wahrgenommene mit Ordnung und Beziehung auf Nutzen und Zweck denken, sich selbst wieder vorstellen und anderen mitteilen“, 4. Rechnen. Das hauptsächliche Mittel zur Erreichung des allgemeinen Schulzwecks ist für Rochow die Mutter-

sprachlehre. Nur die Sprache erscheint ihm als „das üblichste und sicherste Mittel“, durch das der Lehrer dem Kinde helfen kann, seine sinnliche Erkenntnis zu ordnen, zu verbinden und darzustellen, und für die Erkenntnis des Unsichtbaren ist erst recht Sprachkenntnis nötig. Die Sprachkenntnis führt dann weiter zur Erkenntnis Gottes und seiner Werke. Das Kind soll lernen, „christlich denken, urteilen, reden, sich selbst und das, was in der Welt ist, im Lichte des Christentums, in Beziehung auf Christi Lehren, Verdienst und Verheißungen betrachten“. Es soll in den Volksschulen „ein christlich verständiger und verständlich machender Unterricht“ gegeben werden, „wovon dann auch in Rücksicht auf den guten Nationalcharakter, der nur durch mehrere Verbreitung des schlichten, geraden, gesunden Menschenverstandes möglich wird, ein heilsamer Erfolg und wahrer Nutzen zu hoffen ist“.

Der rationalistische Aufklärungsstandpunkt Rochows tritt auch hervor in dem „Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“ (1783). Ausdrücklich wird da die Bedeutung des rationalen, begrifflichen Denkens betont. Aus früh genug und zweckmäßig geleiteter Denkkraft, so heißt es schon im Vorbericht, entspringen gute Grundsätze, aus diesen gute Handlungen, Erkenntnis gibt Tüchtigkeit. Als „der Endzweck des Schullehrers überhaupt“ wird bezeichnet: „die Vernunft der Schüler als Fähigkeit so zu benutzen, daß sie verständig werden, oder: Aufklärung durch Unterricht in gemeinnützigen Dingen zu befördern“. Auf die Frage: was ist Aufklärung? antwortet Rochow: „Mitteilung oder Veranstaltung richtiger Begriffe von gemeinnützigen Dingen, um verständig zu werden.“ Die Fragen, ob alle Menschen dieser Aufklärung teilhaftig werden können und ob alle nach Gottes Willen verständig werden sollen, werden bejaht. Als Lehrmittel für die Erreichung des Endzwecks der Aufklärung werden im zweiten Abschnitt genannt: die Sprache, Sachkenntnis der sichtbaren Dinge und Erkenntnis des Verhältnisses zu den unsichtbaren Dingen, d. h. zu Gott. Die „Lehrordnung“ gibt die Reihenfolge an, in der die Lehrmittel aufeinander folgen. Sprachübung in der Muttersprache ist das erste Stück des Unterrichts, es folgt die Kenntnis der natürlichen und künstlichen Dinge, dann die Kenntnis vom Menschen selbst und seinem Verhältnis zu Gott. Die beste „Lehrart oder Methode“ ist für Rochow „diejenige, welche der menschlichen Natur, d. i. den menschlichen Eigenschaften und angeborenen Fähigkeiten am angemessensten ist“. Das Kind soll bei „seinem natürlichen Triebe zum Bemerken der Gegenstände“ unterstützt und aufgemuntert werden.

Kennzeichnend für Rochows Aufklärungspädagogik ist, daß er auch einen „Katechismus der gesunden Vernunft“ (1785) veröffentlicht hat, der, wie es im Untertitel heißt, sich darstellt als „Versuch, in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter nach ihren gemeinnützigen Deutungen und mit einigen Beispielen begleitet, zur Beförderung richtiger und bessernder Erkenntnis“. Auf richtige Begriffe kommt es Rochow vor allem an. Er will daher den Kindern einen nützlichen Vorrat richtiger

Begriffe schaffen und gibt so Definitionen der verschiedensten Begriffe in seiner Schrift.

Über seine praktische Organisationstätigkeit für die Errichtung von Schulen gibt Rochow einen Bericht in der „Geschichte meiner Schulen“ (1795). Rochow ist ein charakteristischer Aufklärer. Verstandesmäßige Aufklärung, gemeinnützige Erkenntnis ist ihm das Ziel, das alle Menschen erreichen sollen, zu diesem Zweck schreibt er Bücher für Lehrer wie für Kinder und wirkt er praktisch durch Errichtung und Unterhaltung von Schulen. Die Ausbildung von Lehrern und die Errichtung von Schulen wurde durch seine Initiative wesentlich gefördert, und so haben seine Anregungen eine große Bedeutung für das Volksschulwesen Norddeutschlands.

Interesse für Rochows Reform bekundete auch der Mann, der von 1771—1788 die Leitung des preußischen Unterrichtswesens hatte, der Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz (1731—1793). Im Juni 1773 richtete Zedlitz einen Brief an Rochow, der mit den Worten begann: „Daß ein Domherr für Bauernkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserm aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höheren Wert erhält, daß Kühnheit und guter Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind.“ Zedlitz macht da den Vorschlag, Rochow möge geeignete Persönlichkeiten aus Sachsen heranziehen, wie das der König wünsche, und sie in seine Reformgedanken einführen. Es entwickelte sich eine Korrespondenz zwischen Zedlitz und Rochow, ohne daß Rochow allerdings dem Vorschlag von Zedlitz Folge leistete. Zedlitz bemühte sich um die Hebung des Volksschulwesens, um Errichtung von Lehrerseminaren, wozu ihn gerade Rochow ermunterte, um eine bessere Besoldung der Lehrer. Auch an den Bestrebungen Basedows hatte Zedlitz von vornherein regen Anteil genommen, besuchte auch selbst das Dessauer Philanthropin. Aber er nahm keineswegs die Ansichten des Philanthropismus kritiklos hin, er ist vielmehr auch durch den Neuhumanismus beeinflusst, wie seine Bestrebungen zur Neugestaltung der Gymnasien zeigten. Nicht nur die Volksschulen, auch die Lateinschulen und Gymnasien bedurften der Reform. Friedrich der Große erließ am 5. September 1779 nach einer Verhandlung mit Zedlitz eine Kabinettsordre, die sich besonders auch mit der Lektüre der klassischen Autoren beschäftigte. Der König betont hier, daß er vom Griechischen und Lateinischen nicht abgehe beim Unterricht in den Schulen, fordert feste Fundamente des Wissens. Die guten klassischen Autoren will er ins Deutsche übersetzt haben. Für die Volksschulen auf dem Land verlangt er vor allem, daß die Lehrer der Jugend Religion und Moral beibringen, es solle der Unterricht da so eingerichtet werden, daß die jungen Leute „das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben“.

Nach Friedrichs II. Tod hat sich Zedlitz in einem 1787 erschienenen Aufsatz „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlich-Landen“ über die Reform des ganzen Schulwesens ausgesprochen. Da erörtert er zunächst die Bedeutung der Landschulen. Das Bildungsideal für den Bauer ist ihm, daß der Bauer „ein guter und in seinem Stande verständiger, brauchbarer und tätiger Mann“ werde. Dazu sei nötig: Religion, Lesen, etwas Übung im Schreiben und Rechnen, einige Kenntnisse aus der Mechanik, Kenntnisse der Maße und Münzen, etwas Naturgeschichte und Naturkenntnis, wenig diätetisch-medizinische Regeln, einige Kenntnis der Landesverfassung, weiter müsse in allen Schulen auf dem Land außer den eigentlichen Unterrichtsstunden „Industrie getrieben werden, sie bestehe nun im Spinnen, im Flechten von Stroh Hüten oder Körben usw.“. Zedlitz stellt demnach ganz bestimmte Bildungsforderungen für die Volksschule. Für die Lehrerbildung verlangt er Seminare, jeder Lehrer soll ein Seminar besucht haben und als brauchbar erkannt worden sein. Ferner aber spricht Zedlitz von den Bürgerschulen in kleinen Städten. Das Prinzip der Nützlichkeit und Brauchbarkeit betont er auch hier. Die Kinder des gemeinen Bürgers müßten „für ihren Stand brauchbar erzogen und unterrichtet werden“. Von diesem Gesichtspunkt aus verwirft Zedlitz den üblichen Lehrbetrieb in den Lateinschulen, wo der Schüler lauter Dinge lernt, „die er nie braucht, und von dem, was ihm nötig ist, nicht einen Buchstaben“. Für die städtischen Bürgerschulen, die er in allen Städten eingerichtet wissen will, verlangt Zedlitz: ungekünstelten populären Unterricht in Religion und christlicher Moral, Lesen, Rechnen, Schreiben, Anfertigen von Aufsätzen, Rechnungen usw., Übung im Denken an Hand von Stücken aus dem Lesebuch, Kenntnis von Naturgeschichte „zur Anwendung auf die Produkte, die in unserm gemeinen Leben vorkommen“, etwas praktische Meßkunst und praktische Mechanik, etwas Physik, insoweit solche zur Einsicht der Naturbegebenheiten, von Witterung, Gewittern usw. erforderlich ist, geographische Beschreibung des Vaterlandes und der mit ihm in Verbindung stehenden Länder, Kenntnis der Gesetze und der Landesverfassung, Geschichte, besonders Heimatgeschichte vom Westfälischen Frieden an, Kenntnis der Handwerke, ihrer Werkzeuge und Produkte, Zeichnen, „soweit der künftige gemeine Sattler, Maurer, Tischler, Töpfer usw. dessen als Anleitung bedarf“. Außer den Unterrichtsstunden sollen die Kinder mit Seidenkultur, Wollespinnen usw. beschäftigt werden. Die realistische und utilitaristische pädagogische Tendenz tritt hier deutlich hervor.

Auch auf die Reform der Universitäten und der Gymnasien war Zedlitz' Augenmerk gerichtet. Praktische Pädagogen, die für eine Neuorganisation der Gymnasien in Zedlitz' Sinn wirkten, waren Gedike und Meierotto in Berlin. Friedrich Gedike (1755—1803) war auch von den Ideen des Philanthropismus beeinflusst, hat auch eine Schrift „Aristoteles und Basedow“ (1779) geschrieben, aber er nahm auch manches von den Bestrebungen des Neuhumanismus auf. 1779 wurde

er Rektor des Friedrichswerderschen Gymnasium, das 1781 einen neuen Lehrplan erhielt. Charakteristisch ist, daß Gedike als die Grundlage des humanistischen Unterrichts „Bürgerkenntnisse“ verlangt, die jedem künftigen Bürger des Staats, dem Gelehrten wie dem Ungelehrten, nötig und nützlich sind, daß er den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht verbindet, daß er dem Lateinischen gegenüber auch der Muttersprache ein Recht zugesteht und daß er die Grammatikmethode des früheren Humanismus verwirft. 1787 wurde auf Gedikes Initiative hin auch ein Gymnasialseminar für die praktisch-pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten errichtet. Joh. H. L. Meierotto (1742—1800), der von 1775 ab Rektor des Joachimsthalschen Gymnasiums war, ging in ähnlichem Sinn vor wie Gedike.

Von weittragender Bedeutung war es, daß auf den Vorschlag von Zedlitz 1787 unter Friedrich Wilhelm II. das Oberschulkollegium als selbständige, oberste staatliche Schulbehörde errichtet wurde, wodurch der staatliche Charakter des Schulwesens dem Einfluß der Kirchen gegenüber entschieden betont wurde. Zedlitz, Gedike, Meierotto gehörten neben anderen dem Oberschulkollegium an. In Braunschweig war auf Anregung Campes hin bereits 1786 ein aus sieben Männern zusammengesetztes Schuldirektorium errichtet worden, das aber infolge des Widerstands der Geistlichkeit und der Landstände 1787 wieder aufgehoben wurde. Eine für die Gestaltung des höheren Schulwesens sehr wichtige Anordnung des preußischen Oberschulkollegiums war, daß 1788 die Abiturientenprüfung eingeführt wurde, wonach alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge „vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über ihre dabei befundene Reife oder Unreife erhalten“ müssen. Durch eine solche staatliche Prüfung für die Universitätsreife erhielten die höheren Schulen ein festes Abschlußziel.

Zedlitz nahm 1788 seinen Rücktritt. Der Aufklärungszeit folgte die Reaktion, die Herrschaft einer strengen protestantischen Orthodoxie. Der Minister Wöllner erwirkte das Religionsedikt vom 9. Juli 1788, das der „Verfälschung der Grundwahrheiten des Glaubens der Christen und der daraus entstehenden Zügellosigkeit der Sitten“ Einhalt gebieten will, Erhaltung und Wiederherstellung der protestantischen Kirche „in ihrer alten, ursprünglichen Reinigkeit und Echtheit“ verlangt. Und in dem Wöllnerschen Schulerlaß vom 4. September 1794 wurde als Unterrichtsziel hingestellt, „Erkenntnis Gottes in Christo und echte Gottseligkeit auszubreiten“. Im Jahre 1794 trat aber auch das „Allgemeine Landrecht“ in Kraft, zu dem die Arbeiten schon unter Friedrich dem Großen begonnen waren. Hierin wird der staatliche Charakter des Schulwesens rechtlich festgelegt. Es heißt: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“ Und so werden die rechtlichen Bestimmungen über die niederen und höheren Schulen hier deutlich ausgesprochen.

## § 14

**Schulreformen in katholischen Ländern**

Über Österreich: *G. Strakosch-Graßmann*, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien 1905. *K. Wotke*, Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias (Mon. Germ. Paed., Bd. 30). Berlin 1905. *J. A. Helfert*, Die Gründung der Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860.

Über Felbiger und Kindermann: *Volkmer*, J. I. v. Felbiger und seine Schulreform. Habelschwerdt 1890. *K. A. Wiedemann*, Die pädagogische Bedeutung des Abtes J. v. Felbiger. Diss. Leipzig 1890. *E. G. Walther*, Die Grundzüge der Pädagogik J. v. Felbigers. Diss. Leipzig 1903. *J. Herzog*, Die Beziehungen des Abtes J. I. v. Felbiger zu dem Stifter der ersten Realschule J. J. Hecker. Progr. Rybnik 1909. *A. Schiel*, J. v. Felbiger und F. Kindermann (Schroedels päd. Klassiker, Bd. 6 u. 7). Halle a. d. S. 1902. „Die allgemeine Schulordnung der Kaiserin Maria Theresia und J. I. Felbigers Forderungen an Schulmeister und Lehrer“, hrsgg. v. A. Weiß (Neudruck päd. Schriften 15). Leipzig 1896. „Felbigers Methodenbuch“, hrsgg. von J. Panholzer (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 5). Freiburg 1892. „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“, hrsgg. von W. Kahl (Slg. d. bed. päd. Schr.). 4. Aufl. Paderborn 1915. — *J. Aigner*, Der Volks- und Industrieschulreformer Bischof F. Kindermann. Wien 1867. *P. Jos. Tibitz*, Die Bedeutung F. Kindermanns für das Schulwesen (Päd. Zeitfragen Bd. 5). 2. Aufl. München 1905. *E. Winter*, F. Kindermann. Augsburg 1926.

Über Vierthaler: *F. Anthaller*, F. M. Vierthaler. Salzburg 1880. *W. v. d. Fuhr*, F. M. Vierthaler. Berlin 1909. — Vierthalers „Ausgew. päd. Schriften“, hrsgg. v. L. Gückel (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 6). Freiburg i. Br. 1893. „Pädagogische Hauptschriften“, hrsgg. v. W. v. d. Fuhr (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 29). Paderborn 1904.

Über Fürstenberg und Overberg: *H. Herold*, Fr. v. Fürstenberg u. B. Overberg in ihrem gemeinsamen Wirken für die Volksschule. Münster 1893. „Fr. v. Fürstenberg“, v. Jos. Esch (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 4). Freiburg 1891. „Fr. v. Fürstenbergs Leben und Schriften“, v. K. Ernesti (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 14). Paderborn 1893. *W. Kahle*, Der erste Entwurf der Fürstenbergischen Schulordnung. Festschrift. Gymn. Münster 1898. *C. F. Krabbe*, Leben B. Overbergs. Münster 1896. *E. Kuntze*, B. Overberg. Münster 1926. B. Overberg als päd. Führer seiner Zeit. Festschrift. Hrsgg. von R. Stapper. Münster 1926. Overbergs „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“, v. J. Gansen. 8. Aufl. v. Th. Voigt (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 1). Paderborn.

In den Ländern, in denen der Katholizismus herrschte, mußte die rationalistische Aufklärung eine zersetzende Wirkung ausüben. Auch die Organisation des Schulwesens hatte darunter stark zu leiden. So zeigt sich im 18. Jahrhundert zunächst einmal ein gewisser Niedergang. Daraus aber ergibt sich gerade die Aufgabe, einen Neuaufbau zu versuchen, der den Bedürfnissen der Zeit gerecht wird und doch auf den Fundamenten des katholischen Glaubens ruht.

In Österreich suchte die Kaiserin Maria Theresia eine Reform des gesamten Schulwesens durchzuführen, und zwar handelte es sich

dabei darum, den Einfluß der Jesuiten, in deren Händen viele Schulen waren, zurückzuschrauben zugunsten des Staates, und nach der Aufhebung des Jesuitenordens 1773 hatte der Staat freien Weg für Neuordnungen. Schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts begann die Reform der Wiener Universität, wobei besonders der 1745 berufene Leibarzt Maria Theresias Gerhard van Swieten (1700—1773) eine maßgebende Rolle spielte. Nach der Neugestaltung der medizinischen Fakultät erhielt die philosophische Fakultät in der „Vorschrift wegen künftiger Einrichtungen der humanistischen und philosophischen Studien“ eine neue Studienordnung. Auch die Gymnasien, die teils in den Händen der Jesuiten, teils in denen der Piaristen waren, wurden reformiert und unter staatliche Aufsicht gestellt. Die Vorherrschaft des Lateinunterrichts wurde gebrochen, Deutschunterricht, Mathematik und Geographie wurden als Fächer eingeführt. Dann wurde auch eine Reform der deutschen Schulen ins Werk gesetzt. 1770 wurde das „gemeine deutsche Schulwesen“ des Reichs einer besonderen Schulkommission unterstellt. 1771 wurde eine „Normalschule“ als Musteranstalt unter Leitung von Joseph Meßmer in Wien begründet. In dieser Schule „soll nicht nur die Jugend in verschiedenen Klassen abgeteilet, nach einer neu verbesserten und mit keinem Gedächtniszwange verbundenen Lehrart in den Glaubenslehren, im Lesen, Schreiben und Rechnen wie auch in den Grundlehren der deutschen Muttersprache, in der regelmäßigen Anwendung bei vorkommenden Geschäften des gemeinen Lebens, in der Erdbeschreibung, in der Religions- und Vaterlandsgeschichte, in den Regeln der sittlichen Klugheit und Wohlständigkeit gründlichen Unterricht durch eigens hierzu bestellte geistliche und weltliche Lehrer empfangen, sondern es werden auch daselbst künftige Schullehrer zur ausübenden Kenntniss aller obigen Wissenschaften und der mit dem Lehramte verbundenen praktischen Vorteile und Pflichten angeführt werden“.

Für die Neuordnung des österreichischen Volksschulwesens nach der Aufhebung des Jesuitenordens war es von größter Bedeutung, daß Maria Theresia 1774 den Abt Johann Ignaz Felbiger (1724 bis 1788) berief, der in Preußen 1765 das General-Land-Schul-Reglement für die katholischen Schulen Schlesiens entworfen hatte. Auch als pädagogischer Schriftsteller hatte sich Felbiger bereits betätigt. 1768 veröffentlichte er sein Hauptwerk „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“. Das Buch will ein Handbuch für angehende Lehrer sein, damit sie nach dem schlesischen Landschulreglement für die Römischkatholischen „nützlichen Unterricht“ geben können. Als Eigenschaften eines Schulmannes nennt Felbiger: Frömmigkeit, Liebe zu den Kindern, Munterkeit, Geduld, Genügsamkeit, Fleiß und Sittsamkeit. Das Ziel des Unterrichts in den Schulen ist, „junge Leute dergestalt zu erziehen, daß aus ihnen mit der Zeit a) rechtschaffene Christen, b) gute Bürger, d. i. treue und gehorsame Untertanen der Obrigkeit, und c) brauchbare Leute für das gemeine Wesen

werden“. Das religiös-kirchliche Moment steht für den Lehrer wie für den Zögling an erster Stelle. Aber auch die Forderungen der Aufklärungszeit werden berücksichtigt: die Begriffe der Nützlichkeit und der Vernünftigkeit im Sinne der Aufklärung spielen auch bei Felbiger eine Rolle. So heißt es bei ihm: „Nichts ist Menschen neben der Religion nötiger als vernünftig sein.“ Großen Wert legt Felbiger auf eine verbesserte Unterrichtsmethode. Er verlangt, daß im Unterrichten Ordnung und Deutlichkeit herrsche, daß das Lernen leicht und angenehm gemacht werde, daß nicht bloß das Gedächtnis der Schüler belastet, sondern Verstand und Willen geübt werden usw. Weiter ist für Felbigers Methodik kennzeichnend, daß er ein Zusammenunterrichten in der Klasse für nötig hält, wobei er die Kinder nicht einzeln nacheinander etwas aufsagen, sondern alles zusammen und zu gleicher Zeit machen läßt, daß er dann das Katechisiervorgehen ausgebildet wissen will, ebenso eine Buchstabenmethode, bei der dem Schüler Anfangsbuchstaben von Wörtern vorgeschrieben werden, die er sich merken soll, und eine Tabellenmethode, durch welche die zu lernenden Sachen in eine bestimmte Ordnung gebracht werden. In seinem Bestreben, eine geregelte Methodik zu schaffen, gelangt Felbiger doch zu mechanischen Verfahrensweisen und zu einer starken Gedächtnisbelastung. Aber mit aller Eindringlichkeit hat er die Bedeutung der Methodik auch für den Volksschullehrer hervorgehoben, hat er die praktisch-pädagogischen Anforderungen an den Lehrer aufgewiesen und damit die Ansicht zu zerstören gesucht, als brauche man zum Volksschuldienst nur etwas Lesen und Schreiben.

Felbiger erhielt in Österreich durch Maria Theresia „die Leitung und Direktion des deutschen Schulwesens“ und entwarf die Allgemeine Schulordnung für die deutschen „Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern“ vom 6. Dezember 1774. Im Eingang wird betont, daß „die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere“. Die „Bildung des Genies und der Denkensart ganzer Völkerschaften“ kann niemals erreicht werden, „wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgekläret und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird“. Die deutschen Schulen werden eingeteilt in Normalschulen, die als Richtschnur für alle übrigen Schulen der Provinz dienen und auch die Ausbildung der Lehrer für diese übernehmen, in deutsche Hauptschulen, die sich in größeren Städten befinden, und in gemeine deutsche oder Trivialschulen, die in kleineren Städten und Dörfern vorhanden sein sollen. Lehrgegenstände in den Normalschulen sollen sein Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, ferner Lehrgegenstände, die zur Vorbereitung, zum Studium oder zu praktischen Berufen dienen, wie deutsche Sprachlehre, auch eine Anleitung zur lateinischen Sprache, Haushaltungskunst, Naturlehre, Geschichte, Geographie usw., außerdem



pädagogische Unterweisung für künftige Lehrer. Beiden Hauptschulen fällt die Lehrerausbildung weg, auch wird nicht eine so spezielle Vorbereitung für die Berufsausbildung gegeben, und bei den Trivialschulen wird gelehrt Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und eine „Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft“ gegeben. Seine praktisch-pädagogischen Grundsätze über Klassenunterricht, die Buchstaben- und Tabellenmethode führt Felbiger auch hier an. Über die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer hat er besonders in seinem „Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen“ (1775) gehandelt.

Felbiger hat sich zweifellos Verdienste um die Ausgestaltung einer systematischen praktischen Volksschulpädagogik erworben. Wohl macht sich ein starker Schematismus bei ihm geltend, aber es war bedeutsam, daß überhaupt eine geregelte pädagogische Ausbildung der Lehrer gefordert wurde.

Joseph II. war Felbiger nicht günstig gesinnt, 1782 entthob er ihn seiner Stellung als Ober-Direktor des Normalschulwesens. Damit war Felbiger mit seinen Reformplänen ausgeschaltet. Seine letzten Lebensjahre verbrachte er auf seiner Propstei Preßburg.

In Böhmen wirkte Ferdinand Kindermann (1740—1801) für die Reform des Schulwesens. Er wurde 1771 Pfarrer von Kaplitz und begann hier mit Erfolg die Volksschule umzugestalten. 1775 wurde ihm die Oberleitung der Normalschule in Prag übertragen, und damit gewann er Einfluß auf das ganze böhmische Schulwesen. Wichtig ist, daß Kindermann sich um die Einführung eines „Industrieunterrichts“ und die Einrichtung von Industrieschulen bemühte, um die Verbindung mit dem praktischen Leben zu wahren. Mädchen sollen mit weiblichen Handarbeiten wie Nähen, Stricken, Spinnen beschäftigt werden, Knaben mit Gartenbau, Seidenbau u. dgl. Kindermann will dadurch die Jugend von vornherein zu nützlicher Arbeit anleiten. Arbeitsamkeit und Industriegeist sollen national werden. Auch unter Joseph II. wirkte Kindermann weiter, ja er stieg zu hohen Ehren, wurde 1790 Bischof von Leitmeritz.

In Salzburg wurde die Schulreform durchgeführt durch Franz Michael Vierthaler (1758—1827), der 1790 Direktor des katholischen Lehrerseminars in Salzburg und Referent für Schulsachen wurde, 1803 Direktor aller deutschen Schulen des Herzogtums Salzburg. 1807 ging er als Leiter des Waisenhauses nach Wien. Vierthaler hat sich besonders um die Lehrerbildung in theoretischer und praktischer Hinsicht bemüht. 1791 veröffentlichte er eine Schrift „Elemente der Methodik und Pädagogik“. Darin werden die Lehrerseminare als „Dämme sowohl gegen unmoralische als unwissende Schullehrer“ bezeichnet, und als ihre Aufgabe wird hingestellt, „gesittete und geschickte Lehrer für die Stadt- und Landschulen zu bilden“. Das erste Gesetz und die Seele des Unterrichts ist für Vierthaler charakteristischerweise die „Ordnung“. Wie Felbiger tritt er für einen gemeinschaft-

lichen Unterricht in Klassen ein. Und eine Folge davon ist „die Gleichförmigkeit der Grundsätze“. Vierthaler unterscheidet die alten und allgemeinen Grundsätze der Methode und das Subjektive, das in die Ausführung beigemischt wird, er erblickt gerade darin die pädagogische Kunst, daß „das Allgemeine individuell anzuwenden“ ist, und er weiß, daß nicht jeder Lehrer diese Kunst versteht. Felbiger stimmt er keineswegs restlos bei, er findet seine Methode zu erkünstelt und meint, sie arte zu leicht in Pedantismus und Mechanismus aus. Methodische Regeln für die verschiedenen Unterrichtsfächer stellt Vierthaler auf. Ausdrücklich aber erblickt er das pädagogische Ziel nicht nur im Unterricht, sondern würdigt auch die Bedeutung der Erziehung. Der Lehrer soll auch im Herzen der Kinder edle Gesinnungen zu erwecken suchen. Denn „aus den Schulen sollen nicht etwa bloß gute Leser, gute Schreiber und Rechner hervorgehen, sondern auch, was ungleich wichtiger ist, — gute Menschen“. Auch das erkennt Vierthaler, daß für die Erziehung psychologische Kenntnis vom Wesen des Menschen und des Kindes und von den individuellen Unterschieden nötig ist. „Wer die Menschen bessern will, muß die Menschen kennen.“ Keine schematische Gleichmacherei ist da möglich. „Wer alle seine Schüler auf ein und dieselbe Art behandeln zu können glaubt, verdient den Namen eines denkenden Lehrers nicht. Die Kinder sind verschieden; verschieden muß auch die Art sein, sie zu behandeln.“ Genaue psychologische Beobachtung der Kinder, auch beim Spiel und bei der Unterhaltung, verlangt Vierthaler. Der Lehrer ist ihm „nicht Herr und Richter der Kinder“, sondern geradezu „ihr Seelenarzt“, der die Fehler der Kinder heilen soll. Dazu muß er die moralischen Phänomene an den Kindern lange und genau beobachten, ihren Ursachen nachforschen und sich diesen gemäß „sein eigenes Verfahren“ vorzeichnen.

Eine besondere Schrift „Geist der Sokratik“ (1793) hat Vierthaler der sokratischen Lehrart gewidmet, deren Bedeutung er hervorhebt. Er sieht das Wesen der Sokratik darin, daß sie eine „geistige Entbindungskunst“ ist, daß der Schüler die Wahrheiten da „eigentlich nicht durch den Lehrer erfährt, sondern vielmehr selbst entdeckt“. Menschenkenntnis und Menschenbeobachtung ist für ihn eine Voraussetzung für das sokratische Verfahren. „Ein Sokratiker muß die Eigenschaften und die Farben jedes Alters, und da er es besonders mit Kindern zu tun hat, der Kindheit kennen. Er muß also wissen, was das Kind, was den Knaben und das Mädchen freut, und was sie nicht freut, was sie gern oder ungern tun, gern oder ungern hören, und wann und wie und in welcher Sprache sie es gern hören.“ An dem Beispiel besonders des platonischen Sokrates macht Vierthaler die pädagogische Kunst der Gesprächsführung klar.

Eine Zusammenfassung seiner pädagogischen Ansichten gibt Vierthaler noch einmal in dem „Entwurf der Schulerziehungskunde“ (1794). Im Sinne der Aufklärung hebt er die Bedeutung der Erziehung hervor: „Das Kind, so wie es aus der Hand der Natur kommt, ist ein organi-

siertes Tier und bedarf der Hilfe des Menschen, um ein Mensch zu werden.“ Damit wird der optimistische Naturalismus Rousseaus abgelehnt. Den Zweck der Erziehung legt Vierthaler ausdrücklich „jenseits der Grenzen der sinnlichen Welt“ und verbindet ihn mit dem Zweck der Religion. „Die Erziehung kann uns nichts Höheres liefern als einen Menschen und Bürger, durch die Religion zur innigsten Synthesis vereint.“ Auch der Zweck des Staates darf mit dem Zweck der Humanität nicht im Widerspruch stehen, muß vielmehr ihm als der höheren Bestimmung untergeordnet sein. „Die Menschheit darf auf den Altären des Staates nicht abgeschlachtet werden.“ Erziehung zum Menschen also ist für Vierthaler das Wesentliche, nicht Erziehung zum bloßen Staatsbürger. „Wer gelernt hat, ein Mensch zu sein, paßt in jede Regierungsform.“ Für den Gang der Erziehung ist wichtig die Berücksichtigung der „stufenartigen Entwicklung der Seelenkräfte“. Bei seiner Verlegung des Erziehungszieles ins Religiöse schätzt Vierthaler die physische Erziehung doch nicht gering ein. Ja Gymnastik ist ihm „ein Bedürfnis unseres Zeitalters“. Es sollte durch sie „nicht nur physische Bildung bewirkt, sondern auch der Ausartung der Sinnlichkeit entgegengewirkt werden“. Gymnastische Übungen sind nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel.

So treten Persönlichkeiten hervor, die auf die Reform des Schulwesens von Einfluß waren und auch Nachfolger fanden. Ein dauernder Fortschritt konnte sich allerdings infolge der wechselnden politischen Verhältnisse in der Folgezeit nicht durchsetzen. Aber es blieb als Ergebnis der Aufklärungszeit, daß die Schule zur Staatssache wurde.

Auch in anderen katholischen Ländern machte sich das Bedürfnis nach Reformen im Schulwesen geltend. In B a y e r n nahm der Kurfürst Max Joseph diese Aufgabe in Angriff. Die Umgestaltung der Universität Ingolstadt führte der 1746 berufene Professor des Naturrechts I. A. I c k s t a t t (1702—1776), der ein Schüler Wolffs war, unter dem Widerstand der Jesuiten nach und nach durch. 1770 wurde der „Plan der neuen Schuleinrichtung“ für Volksschulen erlassen, der auf den Benediktiner Heinrich Braun zurückging und Gedanken Felbigers aufnahm. Auch die 1778 unter Karl Theodor erlassene „Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen“ ist von Heinrich Braun bearbeitet. Eine kontinuierliche Entwicklung des ganzen Schulwesens erfolgte aber in Bayern nicht, vielmehr zeigen die mancherlei Verordnungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und im Anfang des 19. Jahrhunderts ein Hin und Her zwischen Aufklärung und Reaktion dagegen.

Von den Reformbestrebungen in anderen katholischen Ländern müssen diejenigen des Freiherrn Franz von Fürstenberg (1729 bis 1810), der seit 1762 kurfürstlicher Minister im Bistum Münster war, hervorgehoben werden. Zunächst wurde das höhere Schulwesen umgestaltet. In einer Verordnung von 1770 „Über den Unterricht an den Gymnasien“ finden sich Begriffe der Aufklärung: eine „gemeinnützige“

Erziehung“ wird gefordert, die die Glückseligkeit befördert, und diese Glückseligkeit wird in dem Streben nach Vervollkommenheit erblickt. Zu diesem Zweck muß der Schüler sich selbst kennen lernen, er muß daher über den Bau des Körpers und über seine Seelenfunktionen, Verstand und Willen, unterrichtet werden, damit Körper und Seele vervollkommen werden können. 1776 wurde eine ausführliche „Schulordnung des Hochstifts Münster“ erlassen. Darin heißt es: die Erziehung des Menschen solle „seinen Verstand mit reellen Kenntnissen bereichern, diese den ganzen Umfang seiner Pflichten umfassen und sein Herz fühlen lehren, daß nur ihre Erfüllung wahre Glückseligkeit ist, damit ihm Pflicht zur Neigung und Tugend zur Gewohnheit werde“. Ethisch-religiös ist das Ziel bestimmt. Demgemäß soll der Unterricht dem Schüler „Begriffe und Kenntnisse von Gott, von sich und seine Pflichten, von den Wesen um ihn her und von den Schicksalen der Menschheit verschaffen, er soll ihn seine Begriffe prüfen, vergleichen und bezeichnen lehren“. Als Gegenstände des Unterrichts werden so angeführt: Religion, Sittenlehre, Psychologie, Naturkunde, Mathematik, Geschichte, Logik, Sprachkunde, Redekunst und Dichtkunst. Von Bedeutung war es auch, daß 1774 die Akademie in Münster errichtet wurde, um deren Ausgestaltung sich Fürstenberg bemühte. Nachdem Fürstenberg 1780 sein Amt als Minister niedergelegt, aber das Generalvikariat und die Leitung des Schulwesens beibehalten hatte, wandte er seine Fürsorge in besonderem Maße auch den Volksschulen zu. 1782 wurde eine auf Franz von Fürstenberg zurückgehende Provisionalordnung für die Landschulen des Hochstifts Münster erlassen, die dann der Paderborner Verordnung von 1788 zugrunde gelegt wurde. Darin wird die Schulpflicht vom 5. oder 6. bis zum 14. Lebensjahr festgelegt, es werden die Anforderungen für den Lehrerberuf deutlich bestimmt und es wird die Schulaufsicht geregelt. Als Ziel des Unterrichts und der Erziehung wird bezeichnet, die Kinder „zu gottesfürchtigen, tugendhaften, der Kirche und dem Staat nützlichen Gliedern“ zu bilden. 1801 wurde nach längeren Beratungen die endgültige „Verordnung für die deutschen und Trivial-Schulen des Hochstifts Münster“ erlassen, in der dieselben Grundsätze ausgeführt sind. Die Eltern werden daran erinnert, „daß die zeitliche und ewige Wohlfahrt ihrer Kinder größtenteils von dem Unterrichte abhänge, den diese in ihrer Jugend von Gott, von der Religion, von ihren Pflichten und von jenen unentbehrlichen Kenntnissen erhalten, die sie dereinstens in den Stand setzen können, sich selbst, ihren Eltern und dem Vaterlande nützlich zu werden“. Bemerkenswert ist, daß in dieser Schulordnung auch gefordert wird, in den Landschulen Unterricht „von den ersten theoretischen, ungezweifelten Grundsätzen des Ackerbaues und der Landwirtschaft“ zu erteilen, daß ferner empfohlen wird, darauf Bedacht zu nehmen, „ob nicht einige kleine Industrie- oder Handarbeit mit der Schule, ohne Nachteil des übrigen Schulwesens, verbunden und hierdurch der Endzweck erfüllt werden könne, die Kinder von Jugend auf zur Handarbeit und zum Fleiße zu gewöh-

nen, dann einen oder andern, in der Gegend etwa unbekannten, doch nützlichen Zweig der Industrie und Nahrung einzuführen“.

Ein Helfer Fürstenbergs war der Pädagoge Bernhard Overberg (1754—1826), der 1783 zum Leiter der Normalschule in Münster berufen wurde und als solcher die pädagogische Ausbildung der Lehrer in die Hand nahm. Overberg gehörte wie Fürstenberg zu dem geistigen Kreis der bedeutenden, auch pädagogisch interessierten Fürstin Gallitzin. 1793 veröffentlichte Overberg seine „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer des Hochstiftes Münster“. Die Schrift stellt ein praktisches Handbuch für Lehrer dar, in dem eindringlich die Pflichten und Aufgaben des Lehrers erörtert und pädagogische Regeln gegeben werden.

So finden sich zur Aufklärungszeit auch in den katholischen Ländern Bestrebungen zur Hebung des Schulwesens. Die Aufklärung trug hier durch die Beibehaltung der religiös-kirchlichen Momente einen anderen Charakter als in den protestantischen Ländern, aber es treten auch die Aufklärungsbegriffe der Nützlichkeit, der Verständigkeit usw. hervor. Der pädagogische Grundzug der Aufklärung führt überall zur Beschäftigung mit Fragen der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts und macht die Notwendigkeit einer Reform der Schulen und der Sorge für die Lehrerbildung offenbar.

## Kapitel 6

### *Der Neuhumanismus*

**Literatur:** C. Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland. 2 Bde. München 1883. Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. II. Bd., 4. u. 5. Buch. 3. Aufl., besorgt von Rud. Lehmann. 1916/21. A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. I. Bd., 3. Buch.

## § 15

### *Die neue Wertung des klassischen Altertums*

Die pädagogischen Bewegungen des 17. und 18. Jahrhunderts hatten das Interesse für das klassische Altertum mehr und mehr zurücktreten lassen. Orientierung am Leben und an der Kultur der Gegenwart erschien vielmehr als Aufgabe. Eine realistische Grundtendenz machte sich geltend, die in der Bevorzugung des Naturwissenschaftlichen, des Praktischen und Technischen und in einer Geringschätzung des Sprachlichen sich bekundete. Und wo sprachliche Kenntnis erforderlich schien, da betonte man den Wert der Muttersprache und der lebenden Fremdsprachen, besonders des Französischen. Das Lateinische hatte als Gelehrtensprache wohl noch eine gewisse Bedeutung, besonders für die Theologie. Auf dem Gebiet der Philosophie hat Christian Wolff mit seinen Schriften der deutschen Sprache zum Sieg über die lateinische

verholfen. Die popularisierende Aufklärung führte zu einem Nützlichkeitsstandpunkt, der das praktisch Gemeinnützige verstandesmäßig heraus hob und danach das Bildungsideal gestaltete. Das Bildungsideal des Renaissance-Humanismus war damit gestürzt, aber ebenso auch das dogmatisch-religiöse Bildungsideal: wenn das klassische Altertum für diese beiden Bildungsideale, natürlich in ganz verschiedener Hinsicht, einen Wert hatte, so schien die neue Zeit sich mehr und mehr frei zu machen von einer solchen Beziehung auf die Vergangenheit. Eine grammatische und lexikalische Beherrschung der lateinischen Sprache, eine rhetorische und poetische Nachahmung antiken Stils hatten keinen Sinn mehr in einer praktisch-utilitaristisch gerichteten Aufklärungszeit, auch für die Wissenschaften, selbst für die Theologie, hatte eine umfassende Kenntnis des Lateinischen nicht mehr die gleiche Bedeutung wie früher. Der Lateinunterricht auf den Schulen war entsprechend mangelhaft, die Lateinschulen und Gymnasien erfuhren einen Rückgang. Durch bloß pädagogische Reformen konnte dem nicht wirkungsvoll entgegengearbeitet werden, dafür war es vielmehr nötig, daß ein neues Verhältnis zum klassischen Altertum gewonnen wurde. Es konnte sich aber nicht wie bei dem Renaissance-Humanismus um eine „Wiederbelebung“ antiker Kultur und antiker Sprache handeln, sondern um die Erringung eines historischen Verständnisses und um die Fruchtbarmachung historischer Bildungswerte. Eine historisch-wissenschaftliche Grundlegung mußte gesucht werden. Daß klassische Philologie und Altertumswissenschaft sich als Wissenschaften entwickelten, war von großer Bedeutung. Die historisch-wissenschaftliche Einstellung schon mußte dazu führen, daß man nicht etwa wieder nach einem formalistischen Bildungsideal der Eloquenz strebte, sondern sachliche Werte aufzufinden suchte, die eine allgemeine Bedeutung für die Bildung des Menschen besitzen. Durch die Wissenschaft wurde ein neues sachliches Interesse für die Kulturgüter des klassischen Altertums erweckt, und zwar rückte jetzt die früher zu wenig berücksichtigte antike griechische Kultur in den Vordergrund. Griechische Kunst und griechische Literatur lernte man schätzen und verwerten. Man sah dabei nicht mehr in dem Antiken als solchem ohne weiteres ein Muster, das einfach nachzuahmen wäre, so wie man früher die Redekunst Ciceros nachzuahmen gesucht hatte, sondern hob aus dem Antiken das Allgemeinmenschliche hervor, dem man einen bleibenden Wert zusprechen konnte. Man wollte den Blick auf das Ideal-Menschliche richten und durch Aufnahme von allgemeinen Kulturwerten aus der Antike eine neue Menschenbildung ermöglichen. Es konnte sich nicht mehr darum handeln, der lateinischen oder der griechischen Sprache zu einer Vorherrschaft zu verhelfen, auch nicht darum, in der Sprache selbst, in dem Grammatischen und Stilistischen, unmittelbare Bildungswerte zu erblicken, die Kenntnis der alten Sprachen erschien vielmehr nur als notwendiges Mittel zum Eindringen in die antike Kultur. Deutsche Sprache und deutsches Wesen sollten keine Zurückdrängung dadurch erfahren,

sondern das Bildungsziel war gerade eine Synthese des deutschen und des griechischen Geistes. In der antiken Literatur und Kunst fand man Ideales, Allgemeinmenschliches, das geeignet schien, der deutschen Bildung eine Vollendung und harmonische Ausgestaltung zu gewähren. So konnte man ein humanistisches Menschheitsideal aufstellen, das auf einer Verschmelzung deutschen und antiken Wesens beruhte. Es ist begreiflich, daß man in diesem Streben bei einer historischen Einstellung doch nur ganz bestimmte Züge aus der antiken Welt heraushob, andere vernachlässigte und so ein Bild gestaltete, das keineswegs in allen Punkten richtig war.

Dem realistischen Nützlichkeitsstandpunkt der Aufklärungspädagogik gegenüber betonte der Neuhumanismus wieder den Standpunkt des Ideals, den Aufgaben einer praktischen Berufsbildung stellte er wieder die Aufgaben einer gelehrten Bildung gegenüber, die auf Menschheitsziele gerichtet war. Von der empirischen Wirklichkeit erhob er den Blick zu der Sphäre der ästhetischen Werte und suchte dadurch neue Maßstäbe für die Bildung zu gewinnen. Bei aller Gegnerschaft gegen den empiristischen Utilitarismus kommt aber auch in dem idealistischen Neuhumanismus des 18. Jahrhunderts etwas vom Wesen der Aufklärungszeit zum Ausdruck. Die Richtung auf das Allgemeinmenschliche, das Natürliche und Vernünftige ist kennzeichnend für die ganze Zeit. Das Besondere ist, daß der Neuhumanismus dieses Allgemeine im antiken Griechentum zu finden glaubt und daß er seinem Bildungsideal eine harmonisch-ästhetische Gestaltung verleiht. Das Problem der Bildung lag ja auch in der ganzen Aufklärungszeit. Der Neuhumanismus will aber nicht eine Volksbildung im Sinne popularisierender Aufklärung schaffen, er will vielmehr eine Menschenbildung der geistigen Führer erreichen, die den Geist des Volkes in der ausgeprägtesten Form repräsentieren. Zunächst ist der pädagogische Neuhumanismus eine Angelegenheit der Philologen, die eine gelehrte Bildung neu begründen und sich von der Verbindung mit der Theologie emanzipieren wollen, dann aber werden die Bildungswerte der Antike in der deutschklassischen Zeit noch viel mehr fruchtbar gemacht, so daß das Ideal eine feste, harmonische Gestalt erhält. Die Schule, in der der Neuhumanismus seine Bildungsgedanken verwirklicht, ist das Gymnasium, das durch ihn seinen Charakter als die eine höhere Bildung vermittelnde gelehrte Schule und als die Vorbereitungsanstalt für ein Universitätsstudium empfing.

## § 16

### *Die neuhumanistischen Philologen und Altertumsforscher*

*Literatur:* Schmid, Geschichte der Erziehung. Bd. V 1. Raumer, Geschichte der Pädagogik. Bd. II. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. II. 4. Buch, 2. Kap., und 5. Buch, 2. Kap. 3. Aufl., besorgt von Rud. Lehmann, 1916/21. O. Stelzner, Mathematik und Naturwissenschaften unter Einwirkung von Gesner, Ernesti, Heyne u. Wolf. Diss. Leipzig 1911. Moog, Geschichte der Pädagogik III

Über Gesner: *Heubaum*, Geschichte des deutschen Bildungswesens. Bd. I, 3. Buch, 3. Kap. K. Pöhnert, J. M. Gesner und sein Verhalten zum Philanthropinismus und Neuhumanismus. Diss. Leipzig 1898. Th. Gericke, J. M. Gesners und J. G. Herders Stellung in der Geschichte der Gymnasialpädagogik. Diss. Erlangen 1911. Gesner, „Kleine deutsche Schriften“. Göttingen 1756. — Die Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung von 1737 bei Vormbaum, Bd. III, S. 358 ff. Die von Ernesti verfaßte kur-sächsische Schulordnung bei Vormbaum, Bd. III, S. 613 ff.

Über Heyne: A. H. L. Heeren, C. G. Heyne, biographisch dargestellt. Göttingen 1813. 2. Ausg. 1823.

Über Winckelmann: K. Justi, Winckelmann, seine Werke und seine Zeitgenossen. 2 Bde. Leipzig 1866—1872. Neue Ausg. 1898. Winckelmanns „Gedanken über die Nachahmung“ in den Deutschen Literaturdenkmälen des 18. u. 19. Jahrhunderts. Nr. 20.

Über Joh. H. Voß: W. Herbst, Joh. H. Voß. 2 Bde. Leipzig 1872—1876. Heußner, J. H. Voß als Schulmann. Festschrift. Eutin 1882. H. Grosse, Voß als Schulmann (Deutsche Blätter für erz. Unterricht, 1886).

Über F. A. Wolf: W. Körte, Leben und Studien F. A. Wolfs. 2 Bde. Essen 1893. J. F. J. Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Berlin 1861—1862. A. Baumstark, F. A. Wolf und die Gelehrtenschule. Leipzig 1864. Th. Vogt, F. A. Wolf als Pädagog. (Jahrbuch d. Ver. f. wiss. Päd., 31. Jahrg., 1899, S. 243 ff.). S. Reiter, F. A. Wolf (Neue Jahrbücher f. d. kl. Altertum, 1904, S. 89 ff.). O. Kern, F. A. Wolf (Hallische Universitätsreden, Heft 25). Halle 1924. Wolfs „Kleine Schriften“, hrsgg. v. G. Bernhardt. Halle 1869. Aus Wolfs Nachlaß ist hrsgg. von W. Körte „F. A. Wolf über Erziehung, Schule und Universität“. Quedlinburg u. Leipzig 1835.

In Frankreich hatte die klassische Philologie im 16. Jahrhundert einen starken Aufschwung erfahren, nicht nur auf die lateinische, sondern auch auf die griechische Sprache und Literatur erstreckte sich die wissenschaftliche Forschung. Der Einfluß einer neuen Auffassung vom Altertum wirkte auf pädagogischem Gebiet und wirkte auch auf dem Gebiet der Dichtkunst, wo ein Klassizismus sich ausbildete, der im 17. Jahrhundert in Corneille und Racine seinen Höhepunkt fand. Im 17. und 18. Jahrhundert traten als wissenschaftliche Vertreter der klassischen Philologie besonders Holländer und Engländer hervor.

Durch die holländische Philologie ist auch der Mann beeinflusst, der als erster in Deutschland die Ergebnisse der klassischen Studien pädagogisch neu zu verwerten suchte, Johann Matthias Gesner (1691—1761). Gesner, der aus Roth bei Nürnberg stammte, studierte in Jena, wo ihn der Theologe Buddeus anregte, wurde Konrektor am Gymnasium in Weimar und dann 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig. An der Thomasschule führte Gesner wieder die Lektüre klassischer Autoren ein, die durch den Einfluß des Pietismus zugunsten christlicher lateinschreibender Schriftsteller verdrängt waren, er beseitigte den Grammatikbetrieb, indem er Wert auf Erfassung des Inhalts der Werke legte, und stellte ausgewählte Stücke aus Autoren zusammen, um Interesse am Inhalt zu erwecken und das Uninteressante weg-



zulassen. 1734 wurde Gesner als Professor nach Göttingen berufen, und an der neuen Universität Göttingen entfaltete er dann eine reiche Tätigkeit bis zu seinem Tod.

Schon Gesners Lehrer Buddeus plante in Jena die Errichtung eines Instituts, das speziell der Ausbildung von Lehrern für Lateinschulen dienen und demgemäß besonders die klassischen Sprachen pflegen sollte. Auf Anregung von Buddeus schrieb der junge Gesner seine „*Institutiones rei scholasticae*“ (1715). In Göttingen begründete und leitete Gesner ein *seminarium philologicum*, und hiermit wirkte er für die humanistische Ausbildung eines Gymnasiallehrerstandes.

Gesnersche Gedanken sind enthalten in der ausführlichen von ihm redigierten Kurfürstlich Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung von 1737. Den Einfluß von Begriffen der Aufklärungszeit erkennt man, wenn gleich im Anfang als Pflicht des Lehrers bezeichnet wird, „die Lernenden, so viel an ihm ist, glücklich, das ist fromm und zu ihren künftigen Vorrichtungen geschickt zu machen“. Eine „herzliche Liebe zu den Kindern“ und Lust zur Arbeit werden von dem Lehrer vor allem verlangt. Die Unterweisung soll methodisch vom Einfachen und Leichten stufenweise aufsteigen. Das sind allgemeine pädagogische Grundsätze der Zeit. Unter den Unterrichtsstoffen stehen „Religion und Christentum“ an erster Stelle: man soll sich bemühen, den kleinen Kindern zunächst „einigen Begriff von Gott und seinen Eigenschaften, auch Herrschaft über die Welt“ beizubringen. Es folgen dann: Lesen und Schreiben, Rechnen, Meßkunst, „Erkenntnis der Natur und Kunst“ (worunter Kenntnis von Objekten der Natur, von Handwerken und Techniken, von Gegenständen des öffentlichen Lebens usw. nach den Originalen oder nach Abbildungen verstanden wird). Ausführlich wird die Gestaltung des Lateinunterrichts in Grammatik und Lektüre behandelt. Das bloß gedächtnismäßige Auswendiglernen grammatischer Schemata wird verpönt, auf Inhalt und Sinn wird von vornherein Wert gelegt. Man soll ganze Erzählungen, Sprüche, Gleichnisse, Verse, „die aber vorher rechtschaffen verstanden“, analysieren, man soll einen „Vorrat von schönen Worten und Gedanken“ sammeln, welches viel nützlicher, als das Gedächtnis mit den grammatikalischen Regeln oder logikalischen und rhetorischen Erklärungen zu beschweren“. Die neuhumanistische Tendenz ist da deutlich. Keine einseitige Vorherrschaft des sprachlich-grammatischen Betriebs ist vorhanden, vielmehr stehen die Sachgebiete im Vordergrund, realistische Züge machen sich geltend, so wenn Kenntnisse von der Natur, von Handwerken, vom bürgerlichen Leben verlangt werden — auch z. B. Lesen von Zeitungen wird empfohlen —, und auch der Lateinunterricht soll um des sachlichen Gehalts willen betrieben werden. Wie die lateinische Sprache keineswegs dominiert, erkennt man auch daraus, daß ausdrücklich „Übungen in der deutschen Sprache“ angesetzt werden, daß gerade auch Reinheit der deutschen Sprache, möglichst Vermeiden von Fremdwörtern und Latinismen gefordert wird. Im

Griechischen wird „einige Vollkommenheit“ für nötig erachtet, Theologen sollen außerdem auch „einige Erkenntnis der hebräischen Sprache“ auf die Universität mitbringen. Andere Lehrfächer sind noch: Geographie, Historie, Philosophie, Musik. Es ist hier also ein reichhaltiger Unterrichtsplan gegeben, in dem die verschiedenen Bildungsgebiete berücksichtigt sind. Ein besonderer Abschnitt dieser Schulordnung handelt von dem Göttinger Seminarium philologicum, das dem „Mangel tüchtiger Lehrer auf das künftige“ abhelfen soll.

Seine pädagogischen Ansichten hat Gesner in mehreren kleinen Aufsätzen niedergelegt, die unter dem Titel „Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens“ in seine „Kleinen deutschen Schriften“ aufgenommen sind. Er beschränkt sich nicht auf Erörterungen über Lateinschulen, sondern macht Reformvorschläge für das ganze Schulwesen. Für die deutschen Schulen verlangt er z. B. in einer „Vorrede zu einem Lesebüchlein“ an Stelle des Buchstabierens ein Erfassen ganzer Silben und Wörter schon beim Anfangsunterricht. In einem Aufsatz „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer Fürstlichen Residenzstadt einzurichten“<sup>1)</sup> tadelt er gerade, daß man in den meisten Schulen zu einseitig auf diejenigen blicke, die „sogenannte Gelehrte von Profession“ werden sollen, daß man von allen „ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache“ fordere, daß man dabei eine verkehrte Methode befolge, die der Jugend die Sprache und das Studieren überhaupt verekle, und daß man meist das versäume, „was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist“. Gesner will also keineswegs dem Latein eine Alleinherrschaft sichern; er fordert gerade auch Berücksichtigung des modernen praktischen Lebens und will denen, die im Hinblick auf ihren künftigen Beruf kein Latein brauchen, unnütze Arbeit ersparen. Aber diejenigen, die die klassischen Sprachen für ihren Beruf nötig haben, sollen eine gründliche, sachliche Bildung, die nicht bei einem grammatischen Gedächtniskram stehen bleibt. Gesner teilt die Jugend hinsichtlich ihres künftigen Berufs in drei „Klassen“: „1. die zu Handwerkern, Künstlern und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen, 2. die ihr Glück im Kriege und bei Hofe machen wollen, 3. die bei dem sogenannten Studieren bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasios so weit es möglich gebracht werden sollen.“ Ein grundlegender sechsjähriger Schulunterricht ist für die drei Abteilungen gemeinsam: der Unterricht erstreckt sich da auf die Muttersprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Musik, Zeichnen, Bürgerkunde, Kenntnis der Natur und „Kunstwerke“, Religion und Sittenlehre. Latein, Französisch, Geographie und Geschichte werden auf dieser Stufe nur in Privatstunden unterrichtet. Die Angehörigen der ersten Abteilung gehen nach dem Durchlaufen dieses sechsjährigen Unterrichts ab. Die beiden anderen Abteilungen machen die zweite Stufe durch: sie haben noch

<sup>1)</sup> Gesner, *Kleine deutsche Schriften* (Göttingen 1756), S. 352 ff.

einen zweijährigen Unterricht in Deutsch, Französisch, Lateinisch, Geographie und Historie, Mathematik sowie in Kenntnis der Natur und Kunst (in Privatstunden werden noch fakultativ lateinische Grammatik und Elemente des Griechischen gelehrt). Es können dann diejenigen abgehen, die Hof- oder Kriegsdiensten sich widmen wollen, während diejenigen, die das Gymnasium absolvieren wollen, noch zwei weitere Jahre die Schule besuchen: sie beschäftigen sich dann eingehender mit dem Lateinischen, lesen kursorisch „die besten Schriftsteller“, besonders Cicero und Cäsar, treiben weiter Griechisch, Geschichte, Mathematik, Religion und Philosophie. Gesner entwirft hier also eine einheitliche Schulorganisation, die in drei Stufen sich erhebt und dadurch den Bedürfnissen verschiedener Berufsarten Rechnung zu tragen sucht. Keineswegs wird dabei nur die Gelehrtenbildung berücksichtigt, wenn sie auch als die höchste Form erscheint, und keineswegs dominiert das Latein wie bei den humanistischen Schulen des 16. Jahrhunderts.

Besonders wendet sich Gesner gegen die Grammatikmethode und das gedächtnismäßige Auswendiglernen. Schon in einer „Vorrede zu der lateinischen Grammatik“ (1739)<sup>1)</sup> verwirft er den verkehrten Gebrauch der Grammatik, „die zarten Kinder mit unverständlichem Auswendiglernen der Regeln und Ausnahmen zu martern“. Es sei hundertmal leichter, „durch den Gebrauch und die Übung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen als ohne Übung und Gebrauch allein aus der Grammatik“. Fleißige Übung, besonders „in Lesung der schönen Originalien, im Übersetzen“ wird empfohlen.

In einem späteren Aufsatz „Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“ (1751)<sup>2)</sup> vertritt er entschieden die Ansicht, daß die Grammatik nicht in den Anfangsunterricht gehöre. Ja, er meint: „wenn man das Latein nicht anders lernen kann, als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lerne, so wäre es gut, man beedigte alle Eltern, sie sollen die Ihrigen nicht Latein lernen lassen.“ Im Anfang soll die lateinische Sprache „ohne Grammatik durch den bloßen Gebrauch“ erlernt werden. Nur diejenigen, die für ihren Beruf ein tieferes Eindringen in die antiken Schriftsteller brauchen, bedürfen auch genauerer grammatikalischer Kenntnisse.

So will Gesner vor allem eine leichtere und angenehmere Methode des Lateinunterrichts durchführen, will er auf sachliche Werte den Ton gelegt wissen, und will er den Lateinunterricht gerade dadurch, daß er diejenigen, die ihn nicht nötig haben, möglichst davon befreit, zu einer Vervollkommnung bringen. Das Griechische steht bei Gesner für die Schulpraxis noch hinter dem Lateinischen zurück, wenn er auch die griechischen Autoren ihres originalen Wertes wegen hochschätzt, ja die

<sup>1)</sup> Kleine deutsche Schriften, S. 256 ff.

<sup>2)</sup> Kleine deutsche Schriften, S. 294 ff.

Frage aufwirft, ob man nicht mit dem Griechischen anfangen könnte, wenn nicht äußere Umstände das verhinderten.

Neben Gesner ist Johann August Ernesti (1707—1781) zu nennen, der unter Gesners Rektorat als Lehrer an der Thomasschule in Leipzig wirkte und nach Gesners Weggang 1734 selbst Rektor dieser Schule wurde, von 1742 ab auch als Professor an der Leipziger Universität wirkte. Auch Ernesti kommt es wie Gesner nicht auf das Lateinsprechen und Lateinschreiben, auf Grammatik und Stil an, sondern auf eine inhaltlich wertvolle Lektüre, die die geistige Bildung fördert. Ernesti hat an der Schulreform in Sachsen mitgearbeitet. Er hat die „Erneuerte Schulordnung für die kursächsischen drei Fürsten- und Landschulen Meißen, Grimma und Pforta“ (1773) verfaßt<sup>1)</sup>. Als Zweck der Schulen wird da bezeichnet, daß „die Jugend darinne zum wahren Christentume, zu gründlicher und nützlicher Gelehrsamkeit und zu guten Sitten angeführt und dadurch selbst wahrhaft glücklich, auch dem Vaterlande brauchbar werde“. Der Unterricht in der Religion steht an erster Stelle, dann aber folgt der Unterricht in den Sprachen. In den Fürstenschulen sollen Latein und Griechisch in allen Klassen, Hebräisch in den beiden oberen Klassen getrieben werden. Aber auch die Muttersprache soll gepflegt werden. Der Lehrer soll den Schülern „die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine durch ihre erste Erziehung erlangte vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen“; er soll mit dem Schüler „die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben“, fleißig lesen. Wichtige Aufgaben des Deutschunterrichts werden damit gekennzeichnet. Die Lektüre lateinischer und griechischer Autoren wird in dreifacher Absicht getrieben: „erstlich um sie zu verstehen und auszulegen, zum andern im Reden und Schreiben und zwar nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen mit Einsicht und Geschmacke nachzuahmen, und drittens allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen.“ Auf sachliche Erklärung wird großer Wert gelegt, aber auch auf die Hervorhebung ästhetischer Momente. Die Schriftsteller sollen auf zweierlei Art gelesen werden: „mit Genauigkeit und Schärfe“ sind diejenigen zu lesen, „welche als Muster der guten Denkungs- und Schreibart, ingleichen der Beredsamkeit und Dichtkunst gelesen und nachgeahmt werden sollen“, kursorisch dagegen diejenigen, bei denen „es auf die Sachen ankommt“. Neben dem Unterricht in den alten Sprachen soll auch „die Erlernung der neuern, als der französischen, italienischen und englischen, deren Kenntnis nunmehr zu einer vollständigen Gelehrsamkeit sowohl als zu dem Umgange mit der Welt so unentbehrlich geworden ist, wenigstens so viel die Grundsätze und erste Anleitung zum Lesen der besten

<sup>1)</sup> Vormbaum III, S. 613 ff.

Schriften anlangt“, keineswegs verabsäumt werden. Zu dem sprachlichen Unterricht kommt hinzu Unterricht in Geschichte, Geographie, Redekunst, Philosophie und Mathematik.

Auch die „Erneuerte Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen der kursächsischen Lande“ (1773) stammt von Ernesti. Es wird da ausdrücklich „einerlei Lehrart“ in den drei Fürstenschulen und den lateinischen Stadtschulen gefordert, doch brauchen die größeren Stadtschulen nur das Ziel der zweitobersten Klasse der Fürstenschulen, die kleineren Stadtschulen bleiben noch um eine oder um mehr Stufen dahinter zurück.

Neuhumanistische Tendenzen treten bei Ernesti deutlich hervor. Aber es zeigt sich da auch, wie dieser Neuhumanismus auch Pflege der Muttersprache und der neueren Sprache wie Realienkenntnis fordert, also durch eine gewisse universale Weite charakterisiert ist.

Ein Schüler Ernestis war Christian Gottlob Heyne (1729 bis 1812), der 1763 als Gesners Nachfolger nach Göttingen berufen wurde. Heyne hebt gegenüber der sprachlich-grammatischen und textkritischen Richtung der Philologie die sachwissenschaftlichen Momente entschieden hervor. Er beschäftigt sich wissenschaftlich mit antiker Mythologie und Archäologie, gerade durch historische Betrachtungsweise auf den Sachgebieten suchte er Werte der antiken Kultur verständlich und für die Gegenwart fruchtbar zu machen. Durch die Gewinnung von sachlichen Kenntnissen allein scheint auch erst ein rechtes Eindringen in die antike Dichtung möglich. Entschieden betont Heyne auch die Bedeutung der griechischen Sprache und Kultur. Heyne hat durch seine Vorlesungen an der Universität stark im Sinne dieses an Sachwerten orientierten Neuhumanismus gewirkt. Er hat auch als Inspektor der Landesschule in Ilfeld sich um die Neuorganisation dieser Schule bemüht. 1770 reiste er zur Untersuchung der Verhältnisse des Pädagogiums nach Ilfeld und gab einen Bericht: „Untertänigste Verbesserungsvorschläge das Pädagogium zu Ilfeld betreffend“<sup>1)</sup>. Er erklärt es darin für sehr wünschenswert, „wenn das Pädagogium zu Ilfeld eine eigentlich sogenannte gelehrte Schule sein könnte, worin der Unterricht wesentlich dahin eingerichtet wäre, um solche zu bilden, welche gelehrt studieren und zu Besetzung der gelehrten Stellen und Ämter im Lande bestimmt werden sollen“. Aber er ist sich bewußt, daß diese Idee nur durch eine jahrelang planmäßige Arbeit verwirklicht werden könnte, daß dazu vor allem ausgewählte Lehrer nötig seien und daß die ganze Einrichtung des Unterrichts darauf abgestellt werden müsse. Er macht zunächst einige Reformvorschläge zur Hebung des Niveaus der Schule überhaupt. Besonders betont er im Sinn des Neuhumanis-

<sup>1)</sup> Veröffentlicht von Holstein, Zwei Schriftstücke zur Hebung des Pädagogiums Ilfeld und des hannöverschen höheren Schulwesens aus dem Jahre 1770 (Mitteilungen d. Gesellsch. f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte, Jahrg. 4, 1894, S. 65 ff.).

mus: den jungen Leuten müsse unablässig eingeprägt werden, „daß sie ohne eine gründliche Latinität und ohne ihre auctores classicos nach der Reihe gelesen zu haben unmöglich zu einer gründlichen Gelehrsamkeit jemals gelangen können“.

In der „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Pädagogii zu Ilfeld“ (1780) hat Heyne dann seine pädagogischen Grundanschauungen ausführlicher entwickelt. Es liegt ihm durchaus nicht etwa daran, die Lateinschulen als die einzigen Bildungsanstalten hinzustellen, er sieht es vielmehr als „ein Hauptverderben des Schulwesens in verschiedenen Ländern“ an, daß „es so viele lateinische Schulen gibt und an Orten, wo keine hingehören und wo keine bestehen können, daß dagegen die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering ist“. Die Menge von lateinischen Schulen „veranlaßt zu großem Teile den Zufluß von so vielen untauglichen Studierenden, die zum größten Nachteile für sie selbst, für den Staat, für den gelehrten Stand und für die Gelehrsamkeit den bürgerlichen Ständen entzogen werden“. „Hätten sie in den kleinen Städtchen, wo sie ihre erste Erziehung erhielten, gute praktische Kenntnisse gesammelt und eine Anleitung erhalten, die für die künftige Erlernung einer Kunst, eines Handwerks, des Ackerbaues, der Kaufmannschaft, irgendeines Gewerbes brauchbar und nützlich sein könnte: so wären sie in bürgerlichen Ständen glückliche Menschen geworden.“ Die Notwendigkeit guter Bürgerschulen betont er daher stark. Schulen, in den sich künftige Studierende bilden sollten, „man nenne sie lateinische Schulen, Lyzeen, Gymnasien, große Schulen, wie man will, braucht ein Land kaum zwei, drei, aber jene bürgerlichen Schulen braucht es überall“. Gerade weil ihm die humanistischen Studien „unter die kostbarsten“ gehören, will er sie nur auf besonderen dafür bestimmten Schulen betrieben wissen. Und eine neue, den Fortschritten auf dem Gebiet der Pädagogik entsprechende Methode soll für den humanistischen Unterricht angewandt werden, nicht mehr die Methode des „Mönchsunterrichts“, der, wie Heyne sagt, noch in den Zeiten Neanders und Melancthons seine Herrschaft behauptete. Wohl muß der Unterricht für diejenigen, die sich den Studien widmen wollen, von Latein und Griechisch ausgehen, aber die Humaniora sind jetzt „um so vieles aufgeklärter geworden“ und zur Gelehrsamkeit wird „mehr als Latein und Griechisch“ erfordert. An dem Ilfelder Pädagogium rühmt Heyne, daß da Lehrende und Lernende „unvermerkt in eine genaue Verbindung gesetzt“ werden, daß da „mit dem Unterrichte die Erziehung verbunden ist“, daß da Latein als ein „Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen und kräftige Anleitung zu Bildung des Geschmacks, Erweckung des Witzes und eigenem glücklichen Vortrag der Gedanken“ gilt. Die Eigenart des neuhumanistischen Geistes bekundet sich darin, daß die Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern zur Gewinnung von Sachwerten betrieben wird, und dann darin, daß durch das Erlernte eine for-

male Bildung der Geisteskräfte als solcher erzielt werden soll. Die gelehrten Sprachen müssen „nicht bloß als Sprachen, sondern mit ihnen zugleich Sachen begriffen“ werden; so können wir aus antiken Autoren „mannigfaltige Einsichten, Urteile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral und der Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung einsammeln“. Der ganze Schulunterricht soll aber „nicht nur durch das Erlernte selbst, sondern eben so sehr dadurch dienen, daß er die Geisteskräfte entwickelt, übt, richtet, bildet“. „Jede Anstrengung des Verstandes, einen neuen Begriff, eine neue Wahrheit zu fassen, ist nicht bloß Gewinn eines neuen Begriffs, sondern zugleich neuer Zuwachs an Fertigkeit, den Verstand zu gebrauchen.“ Hier kommt es also nicht mehr auf eine enzyklopädische Anhäufung von Kenntnissen an, sondern das Wesentliche ist die Formung des Geistes. Demgemäß fordert Heyne auch in methodischer Hinsicht eine Verlebendigung und Verpersönlichung. „Alle die Einrichtungen, welche dahin zielen, Aufmunterung, Tätigkeit, Rastlosigkeit, Eifer und Fleiß unter Lehrer und Lernende zu verbreiten, sehe ich nächst der Wahl der Lehrer für das Wichtigste bei einer Schulanstalt an. Geist und Leben in eine Schule gebracht, muß selbst bei mittelmäßigen Fähigkeiten der Lehrer und Lernenden mehr Gutes wirken als jede noch so gekünstelte Methode und ein noch so gelehrter Unterricht.“ So will Heyne durch eine lebendige Methode die Werte antiker Kultur in den Seelen fruchtbar gemacht wissen. Besonders hebt er dabei die Wichtigkeit des Griechischen hervor. „Ohne Kenntnis des Griechischen ist es schwer und mühselig zu einer gründlichen Kenntnis des Latein zu gelangen, vollständig und zuverlässig wird sie sicher nie.“ Und im Sinne Winckelmanns meint er: „Für die frühe Bildung des Geschmackes ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfall prägen sich der jungen Seele ein.“ Hier ist ein neuhumanistisches Bildungsideal gekennzeichnet, in dem antike Sprachen und Literatur wegen ihrer formbildenden Bedeutung für den Geist eine dominierende Stellung einnehmen.

Gesner und Heyne haben an der Universität Göttingen gewirkt. Diese 1734 gestiftete, 1737 eröffnete neue Universität wurde in der Tat ein Zentrum für neuauftrebendes geistiges Leben. Sie war die moderne, elegante Universität, die theologische Orthodoxie fand da keine Stätte, Rechts- und Staatswissenschaften wurden hier besonders gepflegt, und auch die neuhumanistische, von der Theologie unabhängig gewordene Philologie hatte hier ihren Stützpunkt. Mathematik und Naturwissenschaften wurden nicht vernachlässigt. Anregungen nach den verschiedensten Seiten hin gingen von dieser modern eingerichteten, das Prinzip der Lehrfreiheit betonenden Universität aus. Und es ist nicht verwunderlich, daß hier in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch ein bedeutsamer Literaturkreis sich bildete.

Der Neuhumanismus war aber nicht nur eine Angelegenheit der Philologen und Schulmänner, er gewann in der Folgezeit eine viel

höhere Bedeutung. Wenn Heyne dadurch vor allem die neuhumanistische Bewegung gefördert hatte, daß er das sachliche Verständnis für griechische Dichtkunst und Kultur zu wecken suchte, so war es noch wichtiger, daß der Sinn für antike Kunst auflebte und dadurch eine ästhetische Begeisterung für die Antike erzeugt wurde, die im Bildungsideal der deutschklassischen Zeit ihre höchste Auswirkung erreichte. Die eigenartige Persönlichkeit Johann Joachim Winckelmanns (1717—1768) wies hier den Weg. In diesem unruhigen Geist flammte, genährt aus antiker Literatur und aus der Betrachtung der Dresdener Kunstsammlungen, eine leidenschaftliche Liebe zu antiker Kunst auf, und Italien wurde das Land seiner steten Sehnsucht. 1755 veröffentlichte Winckelmann seine „Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke, in der Malerei und Bildhauerkunst“, wo er seiner Begeisterung für die griechische Plastik Ausdruck verleiht. Unter dem griechischen Himmel hat sich der „gute Geschmack“ zu bilden begonnen, die griechischen Künstler haben das künstlerische Schönheitsideal geschaffen, das die „schöne Natur“ noch überragt, da diese nur sinnlich schön, das Kunstideal aber vergeistigt ist. „Die sinnliche Schönheit gab dem Künstler die schöne Natur, die idealische Schönheit die erhabenen Züge: von jener nahm er das Menschliche, von dieser das Göttliche“. Die griechische Kunst ist daher nach Winckelmann für uns noch mehr ein Quell ästhetischer Anregung als die schöne Natur, denn diese Kunst enthält den Inbegriff des Schönen der ganzen Natur, und sie zeigt zugleich, wieweit die Natur durch Vergeistigung sich über sich selbst erheben kann. Aus den antiken Meisterwerken, die das Schöne und das Erhabene in sich vereinigen, müssen wir schöpfen. Das „vorzügliche Kennzeichen“ der griechischen Meisterwerke ist für Winckelmann „eine edle Einfalt und eine stille Größe, so recht in der Stellung als im Ausdruck“. So war hier ein klassisches ästhetisches Ideal hingestellt, ein Ideal, das über das ästhetische hinaus auch für die Gestaltung des Bildungsideals von wesentlicher Bedeutung war. Winckelmanns „Geschichte der Kunst des Altertums“ (1764) sucht nun in historischer Betrachtung an der Hand reichen Materials das Wesen der klassischen Kunst und ihren Werdegang darzulegen, ein gewaltiges Unternehmen zu seiner Zeit, durch das der Kunstgeschichte Wege gewiesen wurden und durch das darüber hinaus eine lebendige Auffassung vom Antik-Klassischen geschaffen wurde, die von größtem Bildungswert war. Winckelmanns Begriff der klassischen Kunst hat das Menschheitsideal der deutschklassischen Zeit wesentlich beeinflusst, Lessing, Herder, Goethe knüpfen an Gedanken Winckelmanns an.

In den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts gelangen die philologischen und ästhetischen Grundanschauungen des Neuhumanismus zur Auswirkung. Wie Gedanken des philologischen Neuhumanismus für die Dichtung fruchtbar werden können, zeigen die Übersetzungen von Johann Heinrich Voß (1751—1826), der ein Schüler Heynes in Göttingen war. Voß wurde 1778 Rektor der Schule in Otterndorf,



1782—1802 wirkte er dann als Rektor in Eutin. 1781 veröffentlichte er seine Übersetzung von „Homers Odyssee“, 1793 die des „Ilias“. Als Rektor hat Voß sich bemüht, die humanistischen Gedanken in der Schulpraxis zu verwerten. Die Lektüre griechischer Autoren wie Homer, Xenophon, Theokrit suchte er durchzuführen. Die „Muster vollendeter Bildung“ findet er in der Antike. Bildung des menschlichen Geistes durch menschliche Wissenschaften sollen die Gelehrten-schulen erzielen: der Humanitätsgedanke gewinnt da eine maßgebende Bedeutung, und im antik-klassischen Menschen erblickt man die Erfüllung dieses Humanitätsideals.

Für die Ausgestaltung der Philologie als Wissenschaft und für eine Gymnasialpädagogik im Sinne des Neuhumanismus hat vor allem Friedrich August Wolf (1759—1824) gewirkt. Wolf ließ sich 1777 als erster studiosus philologiae an der Universität Göttingen immatrikulieren und bekundete schon damit, daß es ihm um eine selbständige, nicht von der Theologie abhängige Wissenschaft der Philologie zu tun sei, während früher das Studium der Philologie zur Theologie gerechnet wurde. Nach seinem Studium war Wolf an den Schulen in Ilfeld und dann Osterode tätig, 1783 wurde er als Professor an die Universität Halle berufen und entfaltete dort bis 1806 eine reiche Vorlesungstätigkeit, auch errichtete er ein philologisches Seminar an der Universität. Von 1807 ab lebte er in Berlin, war Mitglied der Akademie der Wissenschaften, aber konnte in Berlin keine solche starke Wirksamkeit ausüben wie in Halle.

Wolf hat die Philologie als eine selbständige philologisch-historische Wissenschaft aufgefaßt und ihre Selbständigkeit stark betont. 1807 hat er das Wesen dieser Wissenschaft in einer Abhandlung „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ zu bestimmen gesucht. Seine bedeutsamste philologische Untersuchung waren die 1795 erschienenen „Prolegomena ad Homerum“, in denen er bestritt, daß die homerischen Gedichte das Werk eines einzigen Dichters seien. Wolfs Auffassung der Altertumswissenschaft hat unmittelbar eine pädagogische Bedeutung. Nicht nur wird die Altertumswissenschaft „zu der Würde einer wohlgeordneten philologisch-historischen Wissenschaft“ erhoben, sondern dem klassischen Altertum wird auch ein einzigartiger Bildungswert zuerkannt. Er ist überzeugt, daß das „was durch historische Untersuchungen des Altertums und durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken desselben zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird“, auf keinem anderen Wege ebenso vollkommen erreicht werden könne<sup>1)</sup>. Das Hauptziel der Altertumswissenschaft besteht ihm in der „Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten be-

<sup>1)</sup> Wolf, Kl. Schriften II, S. 813 ff.

deutungsvollen Nationalbildung hervorgeht“. Die Grundlage der Menschenbildung überhaupt glaubt er aus der Antike gewinnen zu können. Und zwar nicht die römische, sondern die griechische Kultur hat seiner Ansicht nach eine einzigartige bildende Bedeutung. Nur im alten Griechenland finden sich „Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen“. Dem Forscher der Geschichte der Menschheit ist „unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen, so heilig als die griechische“. Die Griechen durchliefen „in dem ganzen Gange ihrer Ausbildung eine Stufenleiter, an der man, wie an einem Kulturmesser, den Gang rein menschlicher Entwicklung überhaupt wahrnehmen kann“. Auch den vorzüglichen Bildungswert der antiken Sprachen, besonders des Griechischen, vor den modernen Sprachen rühmt Wolf. Die griechische Sprache hat „jede natürliche Stufe der Bildung“ durchlaufen, ist der „ungetrübte Spiegel des Nationalgeistes“. Nicht nur wegen der klassischen Werke beschäftigen uns die antiken Sprachen, „nicht als modische Gewänder und Hüllen von Ideen, sondern als mit den Ideen innig verwachsene Kunstgebilde sind uns diese Sprachen selbst eine Art von Denkmälern, würdig aufs sorgfältigste durchforscht und in ihren feinsten Teilen mit anatomischem Fleiß beobachtet zu werden, teils um an ihnen die organische fortgehende Bildung eines glücklich begabten Volkes wahrzunehmen, teils um dadurch unsere eigene Bildung zu erhöhen“. Gerade dadurch, daß die antiken Sprachen uns ferner stehen als die modernen, sind sie nach Wolf reichere Quellen der Belehrung. Denn in dem Grad, wie ein Volk von uns entfernter und abweichender ist in Denkart, Sitten und Lebensweise, „um desto mehrere uns ungewohnte Ansichten der Dinge, um desto mehrere neue Ideen und neue Modifikationen derselben muß notwendig die Sprache des Volks darbieten“. So stellt das Altertum für Wolf die organischste Form menschlicher Kultur dar, es ist für ihn „als ein Ganzes gedacht gleichsam eine in sich geschlossene Welt“. Und durch das Eindringen in dieses organische Ganze der klassischen Kultur soll eine formale Bildung der seelischen Grundkräfte erzielt, eine harmonische Seelenstruktur ausgebildet werden. Bei der Vollendetheit der antiken Kultur, bei ihrer allgemein-menschlichen Bedeutung sind darin alle wesentlichen Bildungswerte enthalten, und die seelischen Funktionen werden durch Aneignung dieser Bildungswerte entfaltet, wobei die intellektuelle, die ästhetische wie die moralische Seite berücksichtigt werden. Als in sich geschlossene Welt berührt als Altertum „jede Gattung von Betrachtern auf eigene Weise und bietet andern anderes, um ihre Anlagen zu erziehen und zu üben, ihre Kenntnisse durch Wissenwürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urteil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Maß und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und im Gleichgewicht

zu bilden“. Nicht nur eine Übung einzelner Seelenkräfte ergibt sich dadurch, sondern „ein gleichmäßiges Spiel aller zusammen“, mehr als durch jede andere Kunst oder Wissenschaft kann durch die Altertumswissenschaft eine Wirkung auf „harmonische Bildung unserer edelsten Kräfte“ ausgeübt werden. Eine „Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens“ kann erreicht werden, „die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schönere Stufe der Geisteskultur wird, als es für den Weltmann die Fertigkeit ist, ungewohnte Formen sich anzueignen, die er eben seinen Absichten angemessen glaubt“.

Nicht etwa ein äußerer empirisch-praktischer Nutzen ist für die Erlernung der alten Sprachen maßgebend, sondern der Gesichtspunkt der formalen Bildung der Geisteskräfte. Der Neuhumanismus, so wie ihn Wolf vertritt, erhebt sich entschieden über den Utilitarismus der Aufklärungszeit. Das Bildungsideal wird bewußt nicht an der verwirrenden Vielfältigkeit des modernen Lebens orientiert, sondern an der harmonisch vollendeten geschlossenen Kultur des Altertums, damit an der objektiv-kulturellen Ganzheit die subjektive Ganzheit des Seelischen strukturell gebildet wird. Es soll nicht bloß der lebensbrauchbare Staatsbürger dieses oder jenes Standes, sondern der Mensch mit seinen wesenhaften geist- und kulturschaffenden Kräften herangebildet werden. Bei der Forderung einer harmonischen Bildung der Geisteskräfte mußte sowohl eine einseitige Verstandesbildung im Sinn der Aufklärung als auch eine vorherrschend religiös-kirchliche Bildung als einseitig abgelehnt werden.

Wolf hat nun die humanistische Bildungsidee für die Organisation der Gymnasien fruchtbar zu machen gesucht. Das Gymnasium ist ihm vor allem Vorbereitungsanstalt für die Universität. Er will nicht eigentlich wissenschaftlichen Unterricht, wie er auf die Universität gehöre, schon auf den Gymnasien eingeführt wissen, da er dort doch in Oberflächlichkeit und Vielwisserei ausarte, vielmehr betont er, daß der Unterricht auf den Schulen „vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch“ sein müsse. Der Zweck des Schulunterrichts soll sein, „dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen“<sup>1)</sup>. Wolfs Forderung harmonischer Bildung der Kräfte bedeutet auch keineswegs, daß eine schematische Gleichmäßigkeit hergestellt werden müsse. Vielmehr will er durchaus den individuellen Anlagen gerecht werden und demnach die dominierenden Fähigkeiten und die entsprechenden Wissenschaften bevorzugt wissen. So sagt er: „Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt, in welche er unvermerkt die anderen Wissenschaften mit hineinzieht“<sup>2)</sup>. Er will entsprechend der jeweiligen

<sup>1)</sup> F. A. Wolf, Über Erziehung, hrsgg. v. W. Körte, S. 97 f.

<sup>2)</sup> F. A. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität, hrsgg. v. W. Körte (1835), S. 306.

Veranlagung eine gewisse Wahlfreiheit im Unterricht zulassen. Man müsse früh die philologischen und die mathematischen Talente unterscheiden und darauf achten im Unterricht, daß während die für ein Fach weniger Begabten darin nur das Notdürftige lernten, „die andern nicht zurückbleiben, sondern höher hinauf gebildet werden — auch wo man kann, Köpfe gewinnen für beiderlei Zweige, den historisch-philologischen und den mathematischen“<sup>1)</sup>. Wolf sucht auch eine Überbürdung zu vermeiden, die Anforderungen in den einzelnen Fächern werden beschränkt. Im Lateinischen wird der Grammatikdrill beseitigt, in der Lektüre eine Anhäufung von Stoff durch Auswahl bestimmter Klassiker vermieden. Im Griechischen, dessen hohe Bedeutung Wolf entschieden hervorhebt, werden doch vom praktisch-pädagogischen Gesichtspunkt sehr maßvolle Anforderungen gestellt. Als die wesentlichsten Autoren für die Lektüre werden nur Xenophon, Herodot, Platon und Homer ausgewählt. Für die Ausbildung geeigneter Lehrer hat Wolf durch sein philologisches Universitätsseminar gewirkt. Er hat die Verselbständigung des philosophischen Studiums durch seine Loslösung vom theologischen Studium, die Heyne noch ablehnte, vollzogen und ein eigenes Lehramtsexamen für die Philologen verlangt.

Durch Wolfs Bemühungen ist der Neuhumanismus auf Universität und Schule zum Sieg gelangt. Die neuhumanistische Reform gibt dem Gymnasien seine feste Gestalt, die von dem einheitlichen Bildungsideal des klassischen Menschen beherrscht ist.

## K a p. 7

### *Die deutschklassische Literaturepoche*

#### § 17

#### *Klopstock und Lessing*

*Literatur:* Raumer, Geschichte der Pädagogik. Bd. V. (v. Lotholz.)

Über Klopstock: Fr. Munker, Fr. Gottl. Klopstock. 2. Aufl. Berlin 1900. Weitere Literatur in Literaturgeschichten.

Über Lessing: Erich Schmidt, Lessing. 2 Bde. 4. Aufl. Berlin 1923.

Weitere Literatur in Literaturgeschichten. Chr. Schrempf, Lessing als Philosoph. Stuttgart 1906. W. Dilthey, Das Erlebnis und die Dichtung. 10. Aufl. Leipzig 1929. Ed. Niemeyer, Über Lessings Pädagogik. Progr. Dresden 1874.

Der wissenschaftliche Neuhumanismus hatte wohl Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichtsbetriebs auf Universitäten und Gymnasien. Eine stärkere Bedeutung erhielten die neuhumanistischen Ideen aber dadurch, daß sie aufgenommen wurden in das deutschklassische Bildungsideal. Nicht mehr um wissenschaftliche Formulierung handelt es sich da,

<sup>1)</sup> F. A. Wolf, Über Erziehung usw., hrsgg. v. Körte, S. 132.

nicht mehr um das bloß historische Verständnis der Antike und um eine bloße Nachahmung von Vorbildern, vielmehr wird nun aus eigenem künstlerischen Lebensgefühl heraus eine neue Synthese geschaffen, in der deutsches Wesen ästhetische Gestalt gewinnt. Im Streben nach Form und Vollendung fand man die Anknüpfung an den Geist der antikklassischen Kultur. Der Rationalismus der Aufklärung wird überwunden durch das starke künstlerische Wollen einer literarischen Bewegung. Ein neues Kultur- und Bildungsideal entsteht. Nicht mehr rationale Vervollkommen ist das Ziel, sondern harmonisch-ästhetische Vollendung. Der Humanitätsgedanke der Aufklärung gab nur ein allgemeines rationales Schema, in der deutschklassischen Zeit dagegen wird ein lebenerfülltes ästhetisches Humanitätsideal aufgestellt, dem Bildungsgehalt innewohnt. Ja, es ist bezeichnend, daß nun der Begriff Bildung einen prägnanten pädagogischen Sinn erhält. Der gebildete Mensch ist jetzt nicht mehr der verstandesmäßig aufgeklärte Mensch, sondern ein Mensch, der sein Inneres und Äußeres harmonisch gestaltet, eine ästhetische Vollendung seiner Seele und seines Lebens erstrebt. Bildung wird als Formung der Persönlichkeit verstanden. Der Wert der großen, schaffenden Persönlichkeiten, der Genies und ihrer Werke wird betont, sie sind die Vorbilder, an denen man sich orientieren kann, ohne sie sklavisch nachzuahmen. Es zeigt sich jetzt, daß eine Bildung des Volkes nicht nur im Sinne einer popularisierenden rationalen Aufklärung möglich ist. Die überragenden Geisteswerke der Genies bestimmen die Kultur eines Volkes, in ihnen stecken Bildungswerte, die fruchtbar gemacht werden können. In einer Epoche der Blütezeit der Literatur werden daher auch die großen Dichter in hervorragendem Maße Erzieher und Bildner des Volkes.

Bei den älteren deutschen Dichterklassikern zeigt sich noch die Abhängigkeit von den geistig-kulturellen Strömungen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Klopstock wurzelt im Pietismus, Lessing in der rationalistischen Aufklärung, aber beide erheben sich über die Bedingungen dieser Richtungen. Friedrich Gottlieb Klopstock (1724—1803) hat der Dichtung ein neues Pathos und ein neues Ethos gegeben. Er ist überzeugt von seiner dichterischen Mission und wirkt mit der ganzen inneren Kraft seiner Persönlichkeit. So ist es verständlich, daß man in ihm geradezu einen Propheten sah, daß man ihm eine schwärmerische Verehrung entgegenbrachte und daß ein starker erzieherischer Einfluß von ihm ausging. Als Klopstock 1748 die ersten drei Gesänge seines „Messias“ veröffentlichte, wirkte diese Poesie als eine Offenbarung, eine neue Epoche der Dichtung war damit angebrochen. Es ist bemerkenswert, daß Klopstock an dichterische Formen der Antike sich anschließt, daß ihm Homer Vorbild ist, daß er den Hexameter für sein Epos wählt und in seinen Oden Versformen antiker Lyrik aufnimmt. Sachlich aber spielt das christliche und germanische Element bei Klopstock eine wesentliche Rolle. Und so ist bei ihm schon eine eigenartige Synthese vorhanden,

in der neue Bildungswerte stecken. Die Erhabenheit der behandelten Gegenstände wirkte zusammen mit der Erhabenheit der dichterischen Formen, und dies Erhabene enthielt schon ethische und pädagogische Momente. Wenn Klopstock Gott, die Natur, das Vaterland, die Freundschaft usw. besang, so hallten seine gewaltigen Akkorde stark wider in den Seelen der Deutschen. Eine neue Gesinnung erfüllte die Dichtung, und diese Gesinnung war über das Dichterische hinaus von bedeutsamem erziehenden und bildenden Wert. Die Persönlichkeit Klopstocks steht so am Eingang der deutschklassischen Zeit. Goethe sagt in Dichtung und Wahrheit über den jungen Klopstock: „Alles traf in Klopstock zusammen, um eine solche Epoche zu begründen. Er war, von der sinnlichen wie von der sittlichen Seite betrachtet, ein reiner Jüngling. Ernst und gründlich erzogen, legt er von Jugend an einen großen Wert auf sich selbst und auf alles, was er tut, und indem er die Schritte seines Lebens bedächtig vorausmißt, wendet er sich im Vorgefühl der ganzen Kraft seines Innern gegen den höchsten denkbaren Gegenstand.“ Klopstock erwarb sich nach Goethe „das völlige Recht, sich als eine geheiligte Person anzusehen“.

Wenn Klopstock der Dichterprophet ist, den eine religiös-ethische Grundstimmung kennzeichnet, so ist Gotthold Ephraim Lessing (1729—1781) der Kritiker, der mit der Schärfe des Verstandes im Sinne der Aufklärung wirkt und doch durch die Schaffung einer kritischen Grundlage Einseitigkeiten der Aufklärung überwindet. Lessing ist von vornherein eine ganz andere Persönlichkeit als Klopstock. Ein Drang nach Wissen zeichnet schon den Knaben aus, der auf der Fürstenschule in Meißen schon als „ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß“, betrachtet wurde. Als Student der Theologie in Leipzig wurde Lessing durch Ernesti und den Archäologen Christ in das Studium der Antike eingeführt, und so steht er in Verbindung mit den Bestrebungen des Neuhumanismus. Aber ebenso gewinnt er in Leipzig auch Beziehungen zur neuen Literatur und zum Theater. Ein vielseitiges Wissen erwarb sich Lessing auf den verschiedensten Gebieten, aber er ist kein enzyklopädisch sammelnder Gelehrter, sondern Literat und Kritiker, der Anregungen von da und dort aufnimmt und ebenso Anregungen gibt, ohne eine systematische Vollständigkeit zu erstreben und ohne die Beziehung zum Leben zu vernachlässigen. Ein neuer Typ des gebildeten Menschen tritt uns in der Persönlichkeit Lessings entgegen, nicht der Gelehrte, auch nicht der Weltmann, sondern der immer rege Literat, der auf diesem wie auf jenem Felde die Kraft seines Geistes erprobt. Eine scharfe Verstandeskritik bildet dabei einen Grundzug von Lessings Wesen, und dieser Grundzug macht sich in seinen wissenschaftlichen Arbeiten wie in seinen Dichtungen geltend. Lessing hat selbst in der Hamburgischen Dramaturgie bescheiden bekannt, daß er sich bewußt sei, wieviel er der Kritik für seine dramatischen Versuche zu verdanken habe. „Ich fühle die lebendige Quelle nicht in mir, die durch eigene Kraft sich emporarbeitet, durch

eigene Kraft in so reichen, so frischen, so reinen Strahlen auf-schießt: ich muß alles durch Druckwerk und Röhren aus mir herauspressen. Ich würde so arm, so kalt, so kurzsichtig sein, wenn ich nicht einigermaßen gelernt hätte, fremde Schätze bescheiden zu borgen, an fremdem Feuer mich zu wärmen und durch die Gläser der Kunst mein Auge zu stärken.“ Gerade die ästhetische Kritik Lessings hat aber eine starke erziehende und bildende Wirkung ausgeübt. Als philologischer Kritiker wurde Lessing berühmt durch seine scharfe Kritik an der Horazübersetzung des Pastors Lange, die er in der Schrift „Ein Vademecum für den Herrn Sam. Gotth. Lange, Pastor in Laublingen“ (1754) lieferte. Indem Lessing die philologischen Irrtümer dieses Horazübersetzers mit aller Deutlichkeit aufdeckt, gibt er zugleich Hinweise, wie eine solche Übersetzung besser zu machen ist, will er zu wissenschaftlicher Genauigkeit und Treue erziehen. Und aus seiner Entrüstung gegenüber den von Lange erhobenen Verleumdungen spricht das starke Ethos persönlicher wie wissenschaftlicher Ehrlichkeit. Wirkt Lessing hier als Kritiker im Sinne eines wissenschaftlichen Humanismus, so hat er aber auch auf dem Gebiet der modernen Literatur kritische Musterung abgehalten. 1759—1765 erschienen die „Briefe, die neueste Literatur betreffend“, von denen die bedeutendsten Lessing zum Verfasser haben. Lessing kritisiert hier scharf Schlechtes und Verfehltes in neuester Literatur, aber er hebt auch das Wertvolle anerkennend hervor, er würdigt Klopstocks Messias, wenn er auch nicht in allem mit Klopstock einverstanden ist, er lobt Kleist, Gerstenberg u. a., er weist auf Bedeutung des von ihm und Ramler neuherausgegebenen Epigrammatikers Logau hin. Wie Lessing damit zu einem Erzieher und Bildner der Nation wird, sieht man vor allem an dem berühmten siebzehnten Literaturbrief, in dem er die Verdienste Gottscheds um das Theater leugnet, seine vermeintlichen Verbesserungen als entbehrliche Kleinigkeiten oder als Verschlimmerungen kennzeichnet. Er verwirft die franzö-sierende Art Gottscheds, fragt, ob das „französierende Theater der deutschen Denkungsart angemessen sei oder nicht“, und weist nachdrücklich auf die Meisterstücke Shakespeares hin, der ihm auch nach den Mustern der Antike „ein weit größerer tragischer Dichter als Corneille“ ist, obgleich „dieser die Alten sehr wohl und jener fast gar nicht gekannt hat“. Lessing ist so nicht nur der Kritiker, sondern ein Vorkämpfer und nationaler Erzieher auf ästhetisch-literarischem Gebiet, der die Entwicklung in eine ganz bestimmte Richtung führt.

Bemerkenswert ist, daß Lessing in den Literaturbriefen auch direkt pädagogische Probleme erörtert. So beschäftigt er sich mit Wielands „Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute“. Er kritisiert Wielands historische Auffassung über die altgriechische Erziehung und findet in Wielands eigenen pädagogischen Ansichten allgemeine Dinge, „die längst bekannt und zum Teil recht herzlich seichte sind“. Wenn Wieland eine systematische Ordnung fordert, nach der die verschiedenen Disziplinen getrieben werden

sollen, so daß sich ein stufenweiser Aufbau ergebe; so betont Lessing demgegenüber, daß ein solcher Aufbau unpsychologisch sei, daß man nicht etwa von allgemeinen philosophischen Wissenschaften, der Logik und der Ontologie, als Grundlagen ausgehen könne, da diese für die Jugend zu schwerverständlich seien. Vielmehr müsse der Lehrer beim Vortrag einer besonderen Wissenschaft sein Augenmerk auch auf die allgemeinen Wahrheiten richten. Jede Wissenschaft könne, wenn sie in ihrem engen Bezirk eingeschränkt sei, „weder die Seele verbessern noch den Menschen vollkommener machen“. „Nur die Fertigkeit sich bei einem jeden Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den großen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten“ (10. Brief). Während Wieland nun weiter historische Kenntnis der einzelnen Wissenschaften in der untersten Klasse gegeben wissen will, meint Lessing, wenn man der Jugend gleich anfangs historische Kenntnis beibringe, so schläfe man die Gemüter ein, die Neubegierde werde zu frühzeitig gestillt und der Weg, „durch eigenes Nachdenken Wahrheiten zu finden“, werde auf einmal verschlossen. Als der größte Fehler, den man bei der Erziehung zu begehen pflege, erscheint Lessing dieser, „daß man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnet“, und diesen Fehler habe Wieland mit seiner Empfehlung der historischen Kenntnis am wenigsten vermieden. Das große Geheimnis, die menschliche Seele vollkommen zu machen, besteht, so sagt Lessing, „einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen“. „Die Triebfedern dazu sind Ehrgeiz und Neubegierde; und die Belohnung ist das Vergnügen an der Erkenntnis der Wahrheit“ (11. Brief). Lessing stellt so ein Bildungsziel im Sinne rationaler Aufklärung auf, charakteristischerweise legt er dabei den Wert auf das eigene Nachdenken des Zöglings. Wieland ist mehr ästhetisch und geistesgeschichtlich eingestellt, dem kritischen Lessing kommt es auf die Erkenntnis rationaler Wahrheiten an. Kritische Reinigung und wissenschaftliche Grundlegung erstrebt er. Und das Ziel ist ihm nicht etwas Starres, Ruhendes, sondern das immer rege Streben nach der Wahrheit ist ihm das Wesentliche.

Aber nicht nur durch seine Kritik, sondern auch durch seine ästhetische Theorie hat Lessing den Weg für das deutschklassische Bildungsideal bereitet. Es war bedeutsam, daß Lessing in seinem „Laokoon“ (1766) die Grenzen von Malerei und Poesie kritisch zu bestimmen suchte, so wie der Philosoph Kant später die Grenzen der Erkenntnis aufzuweisen sich bemühte. Lessing will eine Vermengung von Malerei und Dichtkunst beseitigen, wie sie in einer Zeit erfolgte, in der man in der Dichtkunst zu einer Schilderungssucht, in der Malerei zu Allegoristik gelangte. Er betont die Selbständigkeit und Eigengesetzlichkeit jedes der beiden Gebiete, er hebt die Unterschiede zwischen ihnen hervor, um so gerade ihre Wesensstruktur zur Geltung zu bringen. Wichtig ist, daß er für seine Theorie sich an der Antike orientiert und



daß er dabei Gedanken Winckelmanns über die bildende Kunst weiterbildet. Lessing zeigt, wie bei den Alten „die Schönheit das höchste Gesetz der bildenden Künste“ gewesen sei. Aber darüber hinaus sucht er allgemeingültige Wesensbestimmungen der Dichtkunst und der bildenden Künste zu liefern, die nicht nur für die Antike, sondern auch für die Neuzeit Bedeutung haben. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Kunstgattungen scheint ihm darin zu liegen, daß die bildenden Künste Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften zu Gegenständen haben, Gegenstände, die oder deren Teile nebeneinander im Raum existieren, während der eigentliche Gegenstand der Poesie Handlungen sind, d. h. Gegenstände in der Zeit, die aufeinander oder deren Teile aufeinander folgen. Die Malerei gibt koexistierende räumliche Kompositionen, die Poesie fortschreitende Handlungen in der Zeit. Winckelmann hat in der antiken Plastik ein Kunstideal erblickt, Lessing eröffnet durch seine ästhetische Theorie weitere Perspektiven vor allem für die Dichtkunst und hat damit auf die deutschklassische Zeit gewirkt. Auf die Antike beruft sich auch Lessing immer wieder, Homer ist ihm ein Meister der Poesie. Lessing hat zweifellos starke Beziehungen zur Antike und ist von humanistischen Gedanken erfüllt, aber sein Blick richtet sich doch immer auch auf die Probleme der Gegenwart. Er will der Kritiker der Gegenwart sein, um den Boden für die Zukunft zu bereiten.

Seiner nationalen erzieherischen Bedeutung mußte sich Lessing vor allem als Kritiker des Dramas und des Theaters bewußt werden. 1767 ging er als Theaterkritiker nach Hamburg, und hier veröffentlichte er 1767—1768 als Theaterzeitung die „Hamburgische Dramaturgie“, in der er Kritiken der am Hamburger Nationaltheater aufgeführten Stücke lieferte. Lessing kritisiert aber nicht nur die jeweilige Theateraufführung, er spannt den Rahmen gleich weiter. Er übt Kritik an den Dichtwerken selbst, er entwickelt ästhetische Grundsätze über das Wesen des Dramas und fällt danach Urteile. Er hat Ziele einer nationalen Bildung im Auge: er wünscht für das deutsche Volk ein rechtes Drama und ein rechtes Theater. Auf die Antike weist er hin. „Es ist bekannt, wie erpicht das griechische und römische Volk auf die Schauspiele waren; besonders jenes auf das tragische. Wie gleichgültig, wie kalt ist dagegen unser Volk für das Theater! Woher diese Verschiedenheit, wenn sie nicht daher kömmt, daß die Griechen vor ihrer Bühne sich mit so starken, so außerordentlichen Empfindungen begeistert fühlen, daß sie den Augenblick nicht erwarten konnten, sie abermals und abermals zu haben: dahingegen wir uns vor unserer Bühne so schwacher Eindrücke bewußt sind, daß wir es selten der Zeit und des Geldes wert halten, sie uns zu verschaffen?“ (80. Stück.) Nicht nur die Deutschen haben nach Lessing noch kein Theater, sondern auch die Franzosen, die doch glauben, das beste Theater von ganz Europa zu haben. Lessing zeigt, daß die Franzosen die Regeln des Aristoteles falsch aufgefaßt haben und daß die Dramen eines Corneille

und Racine für uns nicht als Muster gelten können. Shakespeares Bedeutung dagegen erkennt er an. Er betont, daß er sich nichts angelegener sein lasse, „als den Wahn von der Regelmäßigkeit der französischen Bühne zu bestreiten“. Als das Unternehmen des Hamburger Nationaltheaters mißglückte, scheute sich Lessing nicht, dem Publikum Vorwürfe zu machen, daß es das Werk nicht nur nicht gefördert, sondern ihm nicht einmal seinen natürlichen Lauf gelassen habe. Bitter spottend ruft er aus: „Über den gutherzigen Einfall, den Deutschen ein Nationaltheater zu verschaffen, da wir Deutsche noch keine Nation sind! Ich rede nicht von der politischen Verfassung, sondern bloß von dem sittlichen Charakter.“

Lessing war aber nicht nur der ästhetische Kritiker, er war auch der Dichter, der eigene Werke schuf, die als Muster gelten konnten und zur Bildung nationaler Kultur beitrugen. In „Minna von Barnhelm“ (1767) gab er ein wirklich deutsches Lustspiel, das aus dem Geist der Zeit geboren war und eine starke Wirkung erzielte. Goethe rühmt es bekanntlich in Dichtung und Wahrheit als die wahrste „Ausgeburt des siebenjährigen Krieges“, als ein Werk von „vollkommenem norddeutschen Nationalgehalt“, als „die erste aus dem bedeutenden Leben gegriffene Theaterproduktion von spezifisch temporärem Gehalt“. Und 1772 erschien als Muster eines regelrechten deutschen bürgerlichen Trauerspiels „Emilia Galotti“. Auch Lessing als Dichter ist ein Vorkämpfer, ein Wegbereiter, ein Erzieher.

Aber Lessing hat ferner auch als Theologe gewirkt. Gerade in seiner religiösen Weltanschauung kommt auch das erzieherische Moment zur Geltung. Auf theologischem Gebiet hat er als ein einsamer Streiter im Geist der Aufklärung die heftigsten Kämpfe ausgefochten gegen die orthodoxen und schließlich auch gegen die freisinnigen protestantischen Theologen der Zeit. Den Anlaß gab Lessings Veröffentlichung von Bruchstücken aus der Schrift „Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes“ des Hamburger Hermann Samuel Reimarus. Lessing ließ ohne Nennung des Namens des Verfassers die sogenannten Wolfenbüttler Fragmente erscheinen, zuerst 1774 ein Fragment „Von Duldung der Deisten“, dann 1777 fünf weitere Fragmente. Er wollte keineswegs in allem den deistischen Anschauungen von Reimarus beistimmen, aber er stellte Thesen dazu auf, die den Widerspruch der zünftigen Theologie erregten. Aus den Grundsätzen der Bibelkritik zieht er Folgerungen. Der Buchstabe, so betont er, „ist nicht der Geist, und die Bibel ist nicht die Religion“. „Folglich sind Einwürfe gegen den Buchstaben und gegen die Bibel nicht eben auch Einwürfe gegen den Geist und gegen die Religion.“ In der Bibel stehen nach Lessing auch Dinge, die nicht zur Religion gehören, und Religion gab es, ehe eine Bibel war. Nicht darum ist die Religion wahr, „weil die Evangelisten und Apostel sie lehrten, sondern sie lehrten sie, weil sie wahr ist“. „Aus ihrer inneren Wahrheit müssen die schriftlichen Überlieferungen erklärt werden, und alle schriftlichen Überlieferungen können ihr

keine innere Wahrheit geben, wenn sie keine hat.“ Diese Ansichten Lessings erregten vor allem den Widerspruch des Hamburger Hauptpastors Goeze, dem Lessing dann in schärfster literarischer Polemik entgegentrat.

Seine religiösen Grundanschauungen hat Lessing in einer Schrift entwickelt, die er zuerst unvollständig 1777, dann vollständig 1780 herausgab, der „Erziehung des Menschengeschlechts“. Da Lessing sich nur als Herausgeber bezeichnete, konnten Zweifel an seiner Verfasserschaft entstehen, die aber doch wohl unberechtigt sind. Schon in seinen Erörterungen zu den Wolfenbüttler Fragmenten hatte Lessing den Standpunkt vertreten, daß die geoffenbarte Religion die vernünftige in sich schließe. Und so betrachtet er nun die Offenbarung als Erziehung des Menschengeschlechts. In allen positiven Religionen sieht er nichts als den Gang, „nach welchem sich der menschliche Verstand jedes Ortes einzig und allein entwickeln kann und noch ferner entwickeln soll“. Der pädagogische Sinn der ganzen Aufklärungsbewegung gewinnt hier einen hervorragenden Ausdruck, indem dem Begriff der Erziehung eine universale Bedeutung zuerkannt wird. Der Erziehung des Individuums entspricht die Erziehung der ganzen Menschheit, ein Parallelismus besteht zwischen dem Einzelwesen und der Gesamtheit. „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht: und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht“ (§§ 1 u. 2). Erziehung wird nicht in Gegensatz zur Natur gesetzt, sie wird vielmehr als eine Beförderung der in der Natur begründeten Wesensentfaltung angesehen, sie besteht in einer ordnungsmäßigen, stufenweise fortschreitenden Anleitung. „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte: sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, was geschwinder und leichter“ (§ 4). Es ist der Erziehung nicht gleichgültig, „in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt“, sie kann „dem Menschen nicht alles auf einmal beibringen“, eine Ordnung, ein Maß muß beobachtet werden (§ 5). Was so von der individuellen Erziehung gilt, gilt auch von der universalen Erziehung des Menschengeschlechts. Die erste Stufe der Menschheitsentwicklung ist die der Kindheit entsprechende, wo eine moralische Erziehung nur durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen möglich ist, wo die Offenbarung der unentwickelten Vernunft angemessen ist: in der Religion des Alten Testaments sieht Lessing diese erste Stufe. So wie ein Elementarbuch für Kinder manches wichtige Stück der Wissenschaft übergehen kann, weil es den Fähigkeiten der Kinder noch nicht angemessen ist, aber doch nichts enthalten darf, was den Kindern den Weg zu diesen wichtigen Stücken versperrt, sondern alle Zugänge zu diesen offen läßt, so enthalten nach Lessing auch die Schriften des Alten Testaments noch nicht alle wesentlichen religiösen Lehren (so fehlen noch die Lehren von der Unsterblichkeit und der künf-

tigen Vergeltung), aber sie lassen die Wege zur Wahrheit offen. Die zweite Stufe der Menschheit entspricht dem Knaben- und Jünglingsalter. Der Knabe ist über das erste Elementarbuch hinausgewachsen, er braucht ein neues besseres Elementarbuch. Der Teil der Menschheit, der in das Knabenalter gelangt ist, war „in der Ausübung seiner Vernunft so weit gekommen, daß er zu seinen moralischen Handlungen edlere, würdigere Bewegungsgründe bedurfte und brauchen konnte als zeitliche Belohnung und Strafen waren, die ihn bisher geleitet hatten“ (§ 55). Christus ward der erste zuverlässige, praktische Lehrer der Unsterblichkeit der Seele, das Neue Testament bietet das zweite, bessere Elementarbuch für das Menschengeschlecht. Aber noch eine dritte Stufe der Entwicklung ist möglich, die des Mannesalters der Menschheit. „Die Erziehung hat ihr Ziel: bei dem Geschlechte nicht weniger als bei dem Einzelnen. Was erzogen wird, wird zu etwas erzogen“ (§ 82). Der Jüngling wird zum Mann erzogen. „Die schmeichelnden Aussichten, die man dem Jünglinge eröffnet; die Ehre, der Wohlstand, die man ihm vorspiegelt: was sind sie mehr als Mittel, ihn zum Manne zu erziehen, der auch dann, wenn diese Aussichten der Ehre und des Wohlstandes wegfallen, seine Pflicht zu tun vermögend sei“ (§ 83). Auch das menschliche Geschlecht als Ganzes muß die „höchsten Stufen der Aufklärung und Reinigkeit“ erreichen. Es wird die Zeit der Vollendung kommen, wo der Mensch das Gute tun wird, „weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind, die seinen flatterhaften Blick ehemals bloß heften und stärken sollten, die inneren besseren Belohnungen desselben zu erkennen“ (§ 85). So glaubt Lessing den Plan einer allgemeinen Erziehung des Menschengeschlechts aufstellen zu können. Die religiöse Offenbarung wird von ihm als eine Art der Erziehung und der Aufklärung betrachtet.

In dichterischer Form hat Lessing weltanschauliche Grundgedanken der Aufklärung in „Nathan dem Weisen“ (1779) entwickelt. Ideen der Toleranz und der Humanität durchziehen dieses Drama, dessen Held nicht ohne Grund der Weise genannt wird. Auch Nathan ist ein Erzieher im Sinne Lessings. Die ethisch-religiöse Grundhaltung ist kennzeichnend für Lessings Aufklärungsbegriff.

## § 18

### Wieland

*Literatur:* Raumer, Gesch. der Pädagogik. V (v. Lothholz). Spezielle Literatur über Wieland in Literaturgeschichten.

Neben dem erhabenen Dichterpropheten Klopstock und dem ethisch-ästhetischen Kritiker Lessing steht der lebenswürdige Formkünstler Christoph Wieland (1733—1813). „Sittliche Sinnlichkeit“, „gemäßigte, geistreiche Lebensfreude“ sieht Goethe in seiner Gedächtnisrede als einen Grundzug im Wesen dieses seines Freundes an. Die

elegante ästhetische Form sucht Wieland in der Dichtung wie im Leben. Seine Formgewandtheit bekundete er auch als Übersetzer. Griechische und lateinische Werke hat er übertragen, ebenso die Dramen Shakespeares. Seine Übertragungen aus der Antike und seine eigenen Werke, soweit sie antike Stoffe behandelten, haben zur Förderung des Verständnisses für das klassische Altertum in Deutschland beigetragen, und so hat auch Wieland im neuhumanistischen Sinn gewirkt. Die Betonung der ästhetischen Formvollendung war für die deutschklassische Zeit wesentlich. In dem Aufweisen des Wegs zur Form liegt auch eine pädagogische Tat. Es ist charakteristisch, daß, während für Lessing das Problem ethisch-religiöser Erziehung der Menschheit im Mittelpunkt steht, Wieland sich mit dem Problem der Bildung als solcher beschäftigt, daß Bildung für ihn ein ästhetisches Moment hat und daß ihn die Frage der Entwicklung der Bildung am Individuum interessiert.

Wieland stand der Pädagogik nicht fremd gegenüber. In seiner Jugend hatte er in Zürich, wo er zuerst Gast des Dichters Bodmer war, eine Zeitlang Erziehertätigkeit ausgeübt, 1769 wurde er Professor der Philosophie an der Universität Erfurt und wirkte dort durch seine Vorlesungen stark auf die studierende Jugend. 1772 wurde Wieland durch die Herzogin Anna Amalie von Sachsen-Weimar zur Erziehung des Erbprinzen Karl August berufen, die er bis zur Mündigkeit des Erbprinzen 1775 leitete.

Schon 1754 hat Wieland, als er in der Schweiz weilte, einen „Plan von einer neuen Art von Privatunterweisung“ verfaßt. Da klagt er über die „elende Beschaffenheit“ der Universitäten und Gymnasien, über die schlechten Unterrichtsmethoden und entwickelt seine eigenen Gedanken über einen Privatunterricht, den er 4—5 nicht über 16 Jahre alten Jünglingen erteilen will, die schon Kenntnisse im Lateinischen und Französischen besitzen. Er empfiehlt gegenüber der scholastischen Lehrmethode die sokratische Methode, die auf einer „psychologischen Ordnung im Unterweisen“ besteht. Wieland will sich bemühen, „die Naturgaben, Temperaments- und Gemütsbeschaffenheit dieser jungen Leute genau zu erforschen“. Er betont seinen Gegensatz zu der traditionellen Lehrweise: „meine Meinung ist, daß man die Wissenschaften nicht in uns hineingießen könne, sondern daß man sie vielmehr auf eine geschickte Art aus der Seele selbst herauslocken und auswirken müsse. Die Ideen vom Wahren und Guten liegen in uns, es liegen auch die Samen zu allen Tugenden in uns.“ Wieland faßt also die Seele etwa als eine Monade in Leibniz' Sinn auf, die nur das entfaltet, was in ihr selbst liegt, nicht in äußerer Übermittlung von Wissen, sondern in Entfaltung des Wesens von innen her besteht ihm Bildung, und darin liegt schon eine bedeutsame pädagogische Einsicht. Wohl ist es noch im Geist der Aufklärungszeit, wenn Wieland sagt, er wolle seinen Schülern die allgemeinen Begriffe und Grundwahrheiten geben, ihnen das Richtige und Beste beibringen, „was die Vernunft von Gott, dem Menschen,

der Welt überhaupt, insoweit sie in dem Gesichtskreis des Menschen liegt, und vornehmlich von der Glückseligkeit, ihrer wahren Beschaffenheit, den Mitteln dazu, ihren Hindernissen, und wie diesen zu begegnen, lehrt“, und wenn er den praktischen Nutzen der Wahrheit betont. Aber der Geist einer deutschklassischen Zeit, der durch Gedanken von Leibniz und Shaftesbury beeinflusst ist, kündigt sich an in dem neuen Bildungsbegriff, der einen stark ästhetischen Charakter hat. Tugend besteht für Wieland in einer „Symphonie“ der Seele. Er hebt ausdrücklich die Wichtigkeit einer „Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen“ hervor, er beruft sich auf Platon, um zu zeigen, „daß in der Tat aller richtige Geschmack in Sitten und Künsten und die wahre Schönheit der Seele von derselben abhängt“. Ja, er zieht den Schluß, „daß nur diese wichtige Kunst, welche junge Leute lehret, das Gute und Böse vermittelt des bloßen Geschmacks richtig zu unterscheiden, und welche ihre sinnlichen Neigungen mit dem, was wahrhaftig Liebe oder Haß verdienet, noch ehe die Vernunft gereift ist, in ein richtiges Verhältnis setzt, des Namens der Unterweisung oder Bildung der Jugend würdig sei“. Das Wort „Bildung“ wird hier deutlich in pädagogischem Sinn genommen und hat eine stark ästhetische Färbung.

Ebenfalls noch während seines Schweizer Aufenthaltes hat Wieland den „Plan einer Akademie zu Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute“ verfaßt, der die scharfe Kritik Lessings in den Literaturbriefen erfuhr. Wieland zeichnet da ein ästhetisches Bildungsideal, das am Griechentum und an Shaftesbury orientiert ist. Lessing dagegen ist es vor allem um eine ethische Erziehung zu tun. Es ist schon charakteristisch, daß Lessing mehr von „Erziehung“, Wieland von „Bildung“ spricht. Der ästhetisch und ethisch gebildete Grieche oder der virtuoso Shaftesbury ist Wielands Ideal, er findet bei den Griechen und bei Shaftesbury die Idee „eines Menschen, den die Musen und Grazien erzogen haben, eines Liebhabers der Natur und Kunst, der die Meisterstücke des menschlichen Witzes und Fleißes kennt, der jede Wissenschaft, jedes Talent zu schätzen weiß, die Welt, die Charaktere, Verfassungen, Gesetze, Sitten, Religionen, Künste, Erfindungen der verschiedenen Völker studiert hat, der in allem diesem weiß, was recht und schön ist“. Vom Standpunkt dieses Bildungsideals aus muß Wieland sich gegen den traditionellen Schulunterricht wenden, in dem das Gedächtnis „durch eine ungeschickte und langwierige Methode, das Latein zu lernen, mißhandelt“ wird, wo weder Unterricht noch Erziehung sich „auf die Natur der menschlichen Seele und eines jeden Subjekts insbesondere“ gründet. Wieland erklärt es als ein wesentliches Erfordernis, daß die Lehrer „die Kenntnis der menschlichen Natur, die Kunst, die Seelen zu entwickeln, oder, wie Sokrates sagte, sie gebären zu machen“ studieren. Das pädagogische Ziel wird nach Wieland bestimmt durch die Verhältnisse, in denen wir uns befinden: wir stehen als vernünftige Geschöpfe „in Verhältnis mit Gott, als Menschen mit der ganzen menschlichen Gesellschaft, als Glieder ge-

wisser Partikulargesellschaften oder Staaten mit denselben, als Christen mit der unsichtbaren Welt“. Die Kinder sollen daher gelehrt werden, „rechtschaffene Menschen, gute Bürger und praktische Christen zu sein“. Auf diese Zwecke muß die Schule hinarbeiten. Die Erlernung der Sprachen ist nach Wieland kein Selbstzweck, sondern nur ein Mittel, die Sprachen sind nur Instrumente. In Wielands Akademie stehen daher die Sprachen nicht im Vordergrund, vielmehr wird besonderer Wert gelegt auf historische und philosophische Kenntnisse. Die Lehrer der Akademie sollen methodisch „auf die ordentlichste, gründlichste und anmutigste Art nur nötige und nützliche Dinge lehren“, die Disziplin in dem Institut soll „liberal, gemäßigt und das Mittel zwischen Strenge und Nachlässigkeit auf seiten der Anführer und zwischen Lizenz und Sklaverei auf seiten der Untergebenen sein“. Die „Bildung der Seele“ ist in Wielands Akademie die Hauptsache, aber auch die „Übung des Leibes“ soll nicht vernachlässigt werden. Edelleute sollen in den „adligen Exerzitien“, die anderen „wenigstens im Drechseln, Schnitzen oder Glasschleifen und dergleichen“ geübt werden. Zwang bei den Studien ist verpönt. Man wird, sagt Wieland, „die Studien der Jugend, so viel möglich ist, angenehm und leicht machen und dieselbe überzeugen müssen, daß man ihr nichts beibringen wolle, als woran ihr wirklich gelegen ist, es zu wissen.“ Die methodischen Grundsätze des Fortschreitens „vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Besondern zum Allgemeinen“ will Wieland bei der Lehrmethode befolgt wissen. Bezeichnend ist, daß die ästhetische Grundstimmung auch eine pädagogische Bedeutung erhält. Wieland betont, man müsse den jungen Leuten „zuerst einen guten Geschmack beibringen, ehe man sie zu einer rein philosophischen Erkenntnis der Wahrheit befördern kann“, man müsse sie auf die sinnlichen und die geistigen Schönheiten der Natur, auf die Harmonie des Weltalls, auf das Schöne und Edle in Empfindungen, Handlungen, Charakteren usw. aufmerksam machen. Der Gedanke einer ästhetischen Erziehung klingt hier also an. Wielands Bildungsideal weist wohl noch Züge der Aufklärungszeit auf, aber es enthält doch wesentliche Momente, die für den Geist der deutschklassischen Zeit bedeutsam sind. Den Begriff einer harmonischen ästhetisch-ethischen Bildung stellt er bereits heraus.

Das Bildungsproblem hat Wieland auch in seinen Romanen beschäftigt. Die „Geschichte des Agathon“ (1767) gilt als der erste deutsche Bildungsroman vor Goethes Wilhelm Meister. Die pädagogische Tendenz bekundet sich schon in dem Motto: Quid virtus et quid sapientia possit (Was Tugend und was Weisheit vermag). Wieland wollte, wie er sagt, an Agathon nicht zeigen, „was Weisheit und Tugend an sich selbst sind, sondern wie weit es ein Sterblicher durch die Kräfte der Natur in beiden bringen könne; wie viel die äußerlichen Umstände an unsrer Art zu denken, an unsern guten Handlungen oder Vergehungen, an unsrer Weisheit oder Torheit Anteil haben und wie es natürlicherweise nicht wohl möglich sei anders als durch Erfahrung,

Fehltritte, unermüdete Bearbeitung unsrer selbst, öftere Veränderungen in unsrer Art zu denken, hauptsächlich aber durch gute Beispiele und Verbindung mit weisen und guten Menschen, selbst ein weiser und guter Mensch zu werden“. Nicht um Kindererziehung handelt es sich, sondern um die Bildung des Erwachsenen durch das Leben. Erziehung und Unterricht haben auch einen Einfluß auf diese Bildung, aber es kommen dann dazu die mannigfachen Lebensumstände, die Erfahrungen, durch die die Gestaltung des Individuums bedingt wird. Bildung wird als ein Prozeß aufgefaßt, der auf verschiedenen Momenten beruht, die Notwendigkeit einer aufsteigenden Entwicklung wird betont. „Es ist unmöglich, daß, indem sich alles um uns her verändert, wir allein unveränderlich bleiben sollten; und wenn es auch nicht unmöglich wäre, so wäre es oft unschicklich und tadelhaft. Andre Zeiten erfordern andre Sitten, andre Umstände eine andre Bestimmung und Wendung unsers Verhaltens.“ Lehrt nicht die Erfahrung, fragt Wieland, „daß wir selten zu einer neuen Entwicklung unsrer selbst oder zu einer merklchen Verbesserung unsrer vorigen innerlichen Zustandes gelangen, ohne durch eine Art von Medium zu gehen, welches eine falsche Farbe auf uns reflektiert und unsre wahre Gestalt eine Zeit lang verdunkelt“? Im Agathon erörtert Wieland die Frage, wie „Liebe und Tugend miteinander zu verbinden“ sein könnten: der idealistische Schwärmer Agathon wird durch die Umstände eine Zeitlang in eine Sphäre des Sinnengenusses hineingezogen, entwickelt sich aber gerade dadurch infolge Selbstbesinnung dann zu einem im praktischen Leben stehenden Glied der Gemeinschaft; er gelangt so durch seine seelische Entwicklung zu der Vereinigung von „Liebe und Tugend“. Es ist nun charakteristisch, wie Wieland in seinem Roman verschiedene Bildungstypen darstellt und dabei jeweils auch den Einfluß der Erziehung, des Milieus usw. würdigt. So weist Agathon selbst auf religiöse und ästhetische Einwirkungen bei seiner Jugenderziehung hin, er zeigt an seiner eigenen Entwicklung, welchen Beitrag „die schönen Künste zu Bildung des sittlichen Menschen tun können“, er erklärt seine eigene platonische „Schwärmerei“ daraus, daß wir aus „der Beschaffenheit und dem Zusammenhange der Gegenstände, unter welchen wir zu leben anfangen“, ein ideales Modell bilden und daher so vielerlei besondere Denk- und Sinnesarten sich ergeben, „als man verschiedene Erziehungsarten in der menschlichen Gesellschaft antrifft“, und so für ihn selbst durch Erziehung und Milieu der idealistische Bildungstypus maßgebend werden mußte. Einen anderen Typus stellt die schöne Hetäre Danae dar. Ihre erste Erziehung war den Umständen ihrer Herkunft gemäß: „die Natur mußte alles tun.“ Die Natur hatte „die Idee des Schönen“ in ihre Seele gezeichnet, die sie anfangs bloß durch einen Nebel erblickte. Erst in allmählicher Entwicklung gestaltet sich ihr sittlicher Charakter. Wieder einen anderen Typus repräsentiert der weise Archytas: er ist zu seiner „Theorie der Lebensweisheit auf einem ganz praktischen Wege gekommen“, hat von Kindheit moralische Gesinnung und moralisches Ver-



halten praktisch betätigt, war von früher Jugend an ein tugendhafter Mann und hat in einer Reihe von Jahren seine Tugend zu Weisheit reifen lassen. Am Schluß des Romans wird „wahre Aufklärung zu moralischer Besserung“ als das einzige bezeichnet, „worauf sich die Hoffnung besserer Zeiten, das ist, besserer Menschen gründet“. Agathon gewinnt als Resultat seiner Erfahrungen die Überzeugung, daß der Mensch „ebenso unfähig sei, ein bloßes Tier als ein bloßer Geist zu sein, aber daß er nur alsdann seiner Natur gemäß lebe, wenn er immer empor steige, daß jede höhere Stufe der Weisheit und Tugend, die er erstiegen hat, seine Glückseligkeit erhöhe, daß Weisheit und Tugend allezeit das richtige Maß sowohl der öffentlichen als der Privatglückseligkeit unter den Menschen gewesen“. Der Aufklärungsgedanke einer fortschreitenden Vervollkommenung des Menschen macht sich hier geltend, aber nicht eine bloß verstandesmäßige Aufklärung ist Wielands Ziel, sondern eine harmonische ästhetisch-ethische Menschenbildung.

Eine ausgesprochene pädagogische Tendenz hat auch Wielands Staatsroman „Der goldne Spiegel oder die Könige von Scheschian“ (1772), der Probleme einer Fürstenerziehung und einer Erziehung des Volks durch die Fürsten behandelt. Wieland zeichnet da verschiedene Herrschertypen, berücksichtigt die Art ihrer Erziehung und wertet ihren Einfluß auf Staat und Volk, indem er die fingierte Geschichte der Entwicklung eines Reiches schildert. In Form einer Episode gibt er auch die Schilderung eines idealen kleinen Volkes von Kindern der Natur, die in einem harmonischen, naturgemäßen Zustand leben. Aber er weist ausdrücklich darauf hin, „daß es ganz verschiedene Sachen seien, ein kleines von der übrigen Welt abgeschnittenes Volk und eine große Nation, welche in Verbindung mit zwanzig andern lebt, glücklich zu machen“. Ein Idealbild eines Herrschers stellt Wieland in Tifan dar, der als ein Reformator des Staates auftritt. Der junge Prinz wird von dem weisen Dschengis erzogen, ohne zunächst selbst davon zu wissen, daß er zur Herrschaft bestimmt ist. Dschengis bemüht sich in der Überzeugung, daß Güte des Herzens ohne Weisheit ebensowenig Tugend als Wissenschaft ohne Tugend Weisheit ist, „seinen Verstand von den eingeschränkten Begriffen, die sich von den Gegenständen, die ihn umgaben, in seiner Seele abdruckten, stufenweise zu den erhabenen Ideen der bürgerlichen Gesellschaft, des menschlichen Geschlechts, der Natur, des Ganzen und seines geheimnisvollen aber anbetungswürdigen Urhebers zu erheben“. Denn alle sittliche Vollkommenheit eines Menschen, „zu welchem besondern Beruf er immer geboren sein mag“, hängt, so wird betont, davon ab, „daß diese Ideen in seinem Verstande und die Gesinnungen, welche sich aus ihnen bilden, in seinem Herzen die Herrschaft führen“. Um eine ethisch-ästhetische Persönlichkeitsbildung handelt es sich, die Verstandesbildung und Herzensbildung in sich schließt. Und die Persönlichkeit wird hineingestellt in das Ganze der Natur, der Gesellschaft, der Welt überhaupt. Auf die Bedeutung der Erziehung für den Menschen wird nachdrücklich hingewiesen.

Der Mensch, heißt es, „kommt unvollendet, aber mit einer Anlage zu bewundernswürdigen Vollkommenheiten aus den Händen der Natur“. „Die nämliche Bildsamkeit macht ihn gleich fähig, sich die Form eines Gottes — oder die Mißgestalt eines Ungeheuers ausdrücken zu lassen.“ Während Rousseau den Menschen als gut von Natur ansieht, betont Wieland die Indifferenz des Anfangsstadiums, die Unvollendetheit und Bildsamkeit, die die Grundlage für die Erziehung abgeben. Bei Tifan vereinigen sich, wie er zeigt, „Natur, Erziehung und standhafter Vorsatz, alle seine Pflichten in der möglichsten Vollkommenheit zu erfüllen“. Der Gesetzgeber Tifan würdigt dann auch mit aller Entschiedenheit die Wichtigkeit der öffentlichen Erziehung für Volk und Staat. Ein Staat „könnte mit den besten Gesetzen, mit der besten Religion, bei dem blühendsten Zustande der Wissenschaften und der Künste, dennoch sehr übel bestellt sein, wenn der Gesetzgeber die Unweisheit begangen hätte, einen einzigen Punkt zu übersehen, auf welchen in jedem gemeinen Wesen alles ankommt — die Erziehung der Jugend“. Die Erziehung wird als „die erste, die wichtigste, die wesentlichste Angelegenheit des Staats, die würdigste, die angelegenste Sorge des Fürsten“ bezeichnet. „Die Erziehung allein ist die wahre Schöpferin der Sitten; durch sie muß das Gefühl des Schönen, die Gewohnheit der Ordnung, der Geschmack der Tugend, durch sie muß vaterländischer Geist, edler Nationalstolz, Verachtung der Weichlichkeit und alles Geschmückten, Gekünstelten und Kleinfügigen, Liebe der Einfalt und des Natürlichsten, mit jeder andern menschenfreundlichen, geselligen und bürgerlichen Tugend, von den Herzen der Bürger Besitz nehmen.“ Alles übrige wird, so läßt Wieland seinen Tifan sagen, „ein Spiel, wenn die öffentliche Erziehung die möglichste Stufe ihrer Vollkommenheit erreicht hat“. In dem Idealstaat wird die Jugend einer jeden Klasse „zu ihrer künftigen Bestimmung erzogen“. „Alle eitle Gelehrsamkeit ist aus Scheschian verbannt; die Akademie der Wissenschaften ist in eine Werkstatt nützlicher Erfindungen, in eine Schule der Weisheit, der Tugend und des Geschmacks verwandelt.“ Der ganze Erziehungsplan Tifans ging, so heißt es ausdrücklich, viel weniger darauf, „den künftigen Bürgern gewisse Kenntnisse und Geschicklichkeiten beizubringen — wiewohl auch dieser Teil, nach Maßgebung der künftigen Bestimmung eines jeden, keineswegs verabsäumt wurde — als, jede besondere Klasse zu den Tugenden ihres künftigen Standes und überhaupt alle zu jeder Tugend des gesellschaftlichen und politischen Lebens zu bilden“. Alles in dem Erziehungsplan „war praktisch; die Schule machte nicht, wie in den meisten übrigen Staaten, ein besonderes für sich bestehendes Institut aus, welches mit dem gemeinen Wesen nur durch einzelne schwache Fäden zusammenhängt; alles bezog sich in den Scheschianschen Schulen auf den künftigen Gebrauch, und der Jugend wurde nichts gelehrt, was sie ohne Schaden wieder vergessen konnte“. Kinder von Tagelöhnern und armen Leuten genossen in Scheschian eine kostenlose Erziehung in besonderen Anstalten, die

weitläufige, wohl eingeteilte Gebäude von gesunder Lage, mit Gärten versehen, umfassen. Jedes Haus hatte seinen eigenen Arzt, für Gesundheit und Reinlichkeit der Kinder wurde „eben so viele Sorge getragen, als ob sie von dem besten Adel in Scheschian gewesen wären“. Die Kinder der Landleute brauchen nach der Meinung des Wielandschen Gesetzgebers keine künstliche Bildung, da die Natur bei ihnen das Beste tut, der Schulunterricht kann sich daher beschränken „auf die Kunst zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, auf die einfachsten Begriffe und Maximen der Religion und Sittlichkeit und auf die Erklärung eines sehr vortrefflichen Kalenders“. Die Bewohner der Städte dagegen haben „einen höhern Grad der Aufklärung, mehr Entwicklung, Verfeinerung und Politur“ nötig. Die städtische Jugend soll „aufs sorgfältigste zu geselligen Menschen und zu guten Bürgern“ gebildet werden. Unterricht in der Sittenlehre und in der Verfassung, den Gesetzen und der Geschichte von Scheschian soll den wesentlichsten Teil der allen gemeinsamen Erziehung ausmachen. Außerdem sollen alle in ihrer Muttersprache unterrichtet und gelehrt werden, einige klassische Nationalschriftsteller „mit Verstand und Geschmack zu lesen“. Im übrigen erhält jede Berufsklasse ihre besondere Erziehung. So werden Künstler, Kaufleute und Handwerker teils im Haus teils in öffentlichen Schulen teils bei den Meistern ihres Berufs, bei denen sie sechs Jahre Lehrzeit haben, ausgebildet. Auch ist in allen größeren Städten eine Art von Akademie für Kaufleute, Künstler und feinere Handarbeiter angelegt, „wo jeder die Theorie seiner Kunst, mit der wirklichen Ausübung verbunden, in möglichster Vollkommenheit und unter Anführung der erfahrensten Meister, zu erlernen“ Gelegenheit hat. Eine besonders sorgfältige Ausbildung in „Pflanzschulen“ erhalten die Lehrer der niederen und höheren Schulen. Nur den „vortrefflichsten Männern der Nation“ kann „die Sorge für den kostbarsten Schatz derselben“ anvertraut werden. Diejenigen, die zum Lehrerstand ausgewählt werden, müssen „Beweise der größten Fähigkeiten, eines scharfen Beobachtungsgeistes, einer großen Geschmeidigkeit der Seele und eines edeln Herzens“ gegeben haben. Sie werden vom sechzehnten Jahr an zehn Jahre lang „in allen Wissenschaften, die zu einer vollständigen Kenntnis des Menschen gehören, und in allen nur möglichen Fertigkeiten, wodurch sie zu ihrem Amte geschickter gemacht werden“ können, ausgebildet. In diesem utopischen Bild, das Wieland hier zeichnet, stecken doch auch dieselben pädagogischen Tendenzen, die auch sonst in Wielands Anschauungen über Bildung und Erziehung enthalten sind.

Bemerkenswert ist, wie Wieland, der die Idee der Bildung des Menschen so sehr voranstellt, gegen Rousseaus Lehre vom Naturzustand polemisiert. 1770 hat er zwei Abhandlungen geschrieben: „Betrachtungen über J. J. Rousseaus ursprünglichen Zustand des Menschen“ und „Über die von J. J. Rousseau vorgeschlagenen Versuche, den wahren Stand der Natur des Menschen zu entdecken, nebst einem Traumgespräch mit Prometheus“. Rousseaus Individualismus gegenüber betont er die

Ursprünglichkeit des Triebes der Geselligkeit, ja nicht nur zu Seinesgleichen fühlt der Mensch nach Wieland von Anfang an einen sympathischen Trieb, sondern zu der ganzen Natur. Und so ist für Wieland der Übergang aus dem Stand der Natur in den gesellschaftlichen „kein Übergang in einen entgegengesetzten, sondern ein bloßer Fortgang in dem nämlichen Stande“. Und die Entwicklung der Gesellschaft und der Kultur ist demnach nicht pessimistisch anzusehen, vielmehr hebt Wieland den Fortschritt in intellektueller, ethischer und ästhetischer Hinsicht hervor. In einem Aufsatz „Über die ungehemmte Ausbildung der menschlichen Gattung“ (1770), der sich auch auf Rousseau bezieht, sagt er: „Ohne Vereinigung kleiner Gesellschaften in große, ohne Geselligkeit der Staaten und Nationen untereinander, ohne die unzähligen Kollisionen der mannigfaltigen Interessen aller dieser größern und kleinern Systeme der Menschen würden die edelsten Fähigkeiten unsrer Natur ewig im Keim eingewickelt schlummern.“ Rousseau gegenüber vertritt Wieland die Ansicht, daß die Vereinigung der Menschen in große Gesellschaften die „Vollkommenheit der Gattung“ befördern, wenn sie auch dem einzelnen Menschen in vielen Stücken nachteilig sei. Das Ziel ist für Wieland ein Kulturzustand der Humanität, auf den Religion, Wissenschaft und Literatur hinwirken sollen. So ruft er, gegen Rousseau polemisierend, aus: „Religion, Wissenschaften und ihr lebenswürdigen Künste der Musen — ihr habt in der Kindheit der Welt die rohen, verwilderten Menschen gezähmt, in Städte vereinigt, Gesetzen unterwürfig gemacht und mit der edeln Liebe eines gemeinschaftlichen Vaterlandes beseelt! — Eurer freundschaftlich vereinigten Wirksamkeit ist es aufbehalten, das große Werk zur Vollendung zu bringen und aus allen Völkern des Erdbodens — dieses Sonnenstaats in dem grenzenlosen All der Schöpfung — ein Brüdergeschlecht von Menschen zu machen.“

## § 19

### *Hamann, Herder, Justus Möser*

**Literatur:** *Raumer*, Geschichte der Pädagogik Bd. II (über Hamann und Herder), Bd. V (v. G. Lothholz über J. Möser).

Über Hamann: *R. Unger*, Hamann und die Aufklärung. 2 Bde. Jena 1911.

Über Herder: *R. Haym*, Herder nach seinem Leben und seinen Werken. 2 Bde. Berlin 1877—1885. *E. Kühnemann*, Herder. München 1928. *Carl Siegel*, Herder als Philosoph. Stuttgart 1907. *Th. Litt*, Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt. Leipzig 1930. Weitere Literatur in Literaturgeschichten.

Über seine Pädagogik: *H. Keferstein*, Eine Herderstudie, besonders Herder als Pädagoge. Langensalza 1892. *W. Ostermann*, Die Pädagogik unserer Klassiker. Berlin 1913. *R. Lehmann*, Die deutschen Klassiker. Herder-Schiller-Goethe (Die großen Erzieher, Bd. 9—10). Leipzig 1921. *R. Schornstein*, Herder als Pädagoge. Progr. Elberfeld 1872. *J. Egermann*, Herders Anschauungen über den Geschichtsunterricht an Gymnasien. Progr. Hernals 1874. *A. Richter*, Die psychologischen Grundlagen in der Pädago-

gik Herders. Diss. Leipzig 1900. *O. Hänssel*, Der Einfluß Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders. Diss. Leipzig 1902. *O. Maas*, Die pädagogischen Ideale des jungen Herder. Progr. Rastenburg 1906. *J. M. Andrefß*, Herder as an educator. New York 1917.

Über Justus Möser: *Paldamus*, Just. Möser und sein Verhältnis zu Pestalozzi. Progr. Frankfurt a. M. 1858. *Alf. Möbius*, Darstellung und Beurteilung der pädagogischen Ansichten J. Möser. Diss. Leipzig 1909. *Fr. Buchholz*, J. Möser's Gedanken über Erziehung. Diss. Jena 1914.

Bei Lessing trat die kritische, ästhetisch-ethische Grundeinstellung hervor, bei Wieland das Streben nach ästhetisch-harmonischer Formgestaltung. Für das deutschklassische Bildungsideal war aber noch von Bedeutung, daß von einer anderen Seite her leidenschaftliches, irrationales Gefühl nach einem starken Ausdruck suchte und lebendig schöpferisch wirkte. Damit gerade gewinnt das Bildungsideal einen neuen Gehalt, damit kommt auch der spezifisch nationale Zug in das deutschklassische Bildungsideal hinein. Der Zeit der klassischen Reife geht eine Periode voraus, die man die Periode des Sturms und Drangs oder die der Geniezeit nennt. Es ist bezeichnend, daß die ausgesprochenen Klassiker wie Goethe und Schiller in ihrer Jugend aktiv an der Bewegung dieser Zeit teilgenommen, daß sie mit ihrem Lebensgehalt sich erfüllt und selbst lebendig gewirkt haben. Während Lessing und Wieland doch noch mit der Aufklärungszeit verbunden sind, macht sich mit dem Irrationalismus und Individualismus der Sturm- und Drang-Bewegung ein Zug geltend, der zum Bruch mit der Aufklärung führen muß. An die Gefühlsphilosophie Rousseaus knüpft man an, aber die Gedanken Rousseaus werden nicht etwa einfach übernommen, nur bildet das leidenschaftliche Pathos die Grundstimmung, von einem neuen Lebensgefühl sucht man zu gestalten und betont dabei gerade die individuelle und die nationale Eigenart.

Eine merkwürdige Persönlichkeit, in der das neue irrationale Lebensgefühl in wunderlicher Form zum Durchbruch kommt, ist der Königsberger *Johann Georg Hamann* (1730—1788), den man den Magus im Norden genannt hat. Es ist nicht nur in seinen äußeren Lebensumständen begründet, daß bei ihm auch die pädagogische Tendenz hervortritt, sondern es liegt in seinem Wesen begründet. Er selbst vergleicht sich mit Sokrates, und etwas von dem pädagogischen Streben des Sokrates steckt auch in ihm. In seinen „Gedanken über meinen Lebenslauf“<sup>1)</sup> spricht sich Hamann über seine eigene Jugend-erziehung aus, er tadelt die Dressurmethode im Unterricht, die das Gedächtnis belastet und schwächt. Ein rechtschaffener Lehrmeister, meint er, müsse bei Gott und sich selbst in die Schule gehen, wenn er die Weisheit seines Amtes ausüben wolle; das Gesetz der „Wirtschaftlichkeit von Zeit“, womit Gott in Geduld die Früchte abwarte, sollte Richtschnur sein. „Es ist nichts daran gelegen, was noch wie-

<sup>1)</sup> Hamanns Schriften, hrsgg. v. Fr. Roth Bd. I (Berlin 1821) S. 149 ff.

viel Kinder und wir Menschen überhaupt wissen, aber alles, wie.“ Schon das ist bedeutsam, daß Hamann den Ton auf das Wie, nicht auf das Was legt, daß er von der Seele des Kindes und ihrer Entfaltung ausgeht. Die Mittel, Kinder zu unterrichten, so sagt er, können „nicht einfach genug sein“, sie müssen aber „reich an Wirkungen, eine Mannigfaltigkeit und Fruchtbarkeit zur Anwendung und Ausübung in sich schließen“. Nicht auf Kenntnisstoffe, sondern auf die Entfaltung der seelischen Funktionen des Kindes kommt es Hamann also an. So ist ihm die Erlernung fremder Sprachen ein Hilfsmittel, die Muttersprache besser zu verstehen, und was bloß Gedächtniswerk zu sein scheint, muß „als eine Vorbereitung und Übung aller Seelenkräfte und höherer, wichtigerer, schwerer, ja geistlicher Dinge gebraucht werden“. Er schlägt auch vor, Kinder lieber mit „Malen und Zeichnen“ als mit der „hieroglyphischen Schreibkunst“ den Anfang machen zu lassen, da Malen und Zeichnen leichter und nützlicher sei als das mühevollen Üben im Schreiben.

1752 wurde Hamann Hofmeister bei einer Baronin in der Nähe von Riga, wo er, wie er sagt, sich selbst, den unmündigen neunjährigen Sohn und „eine unschlächtige, rohe und unwissende Mutter“ zu ziehen hatte. Als er durch zwei Briefe über die Erziehung des jungen Barons an die Mutter ihr das Gewissen aufwecken wollte, als er da z. B. darauf hinwies, daß gewissenhafte Eltern sich der Rechenschaft erinnerten, die „sie von der Erziehung ihrer Kinder Gott und der Welt einmal ablegen sollen“, als er betonte, daß Kinder „menschliche Seelen“ hätten und es nicht bei uns stehe, „sie in Puppen, Affen, Papageien oder sonst etwas noch Ärgeres zu verwandeln“, da erhielt er seine Entlassung. Auf einer zweiten Hofmeisterstelle in Kurland, wo er zwei Kinder eines Generals zu erziehen hatte, hielt Hamann ein Jahr lang aus. Nach einer größeren Reise, die ihn nach Amsterdam und London führte, nahm Hamann 1759 seinen Wohnsitz in Königsberg.

Pädagogische Fragen interessieren Hamann auch weiterhin. Seinem Bruder, der 1758 Lehrer an der Domschule in Riga wurde, gibt er brieflich Ratschläge. Er ermahnt ihn z. B. so zu reden, daß die Kinder ihn verstehen können und mehr auf den Eindruck zu sehen, den er ihnen mitteilen könne, „als auf den Beifall gelehrter und witziger Maulaffen“. Ferner rät er ihm, selbst als Schüler mit einem Vorrat von Fragen unter die Kinder zu gehen, damit er die „Ungeduld der Wißbegierde“ beim Anfang der Lektion in sich fühle, damit die Kinder ihn selbst als Schüler erkennen und sich nach seinem Muster bilden. Und Hamann spricht den Grundsatz aus: „Wer von den Kindern nichts lernen will, der handelt dumm und ungerecht gegen sie, wenn er verlangt, daß sie von ihm lernen sollen.“ Auch in Hamanns literarischen Werken tritt das Pädagogische hervor. In den „Sokratischen Denkwürdigkeiten“ (1759) beschäftigt er sich mit Sokrates und der sokratischen Methode. Wenn Sokrates' pädagogische Methode mit der Hebammenkunst verglichen wird, so erblickt Hamann darin „das

Samkorn einer fruchtbaren Wahrheit“, dieser Vergleich enthält ihm „ein Knäuel vortrefflicher Begriffe, die jeder Lehrer zum Leitfaden in der Erziehung des Verstandes nötig hat“. Sokrates fühlt sich nur als Helfer, und seine Methode ist die mäeutische, die einer Hebammenkunst. Andererseits ahmt Sokrates nach Hamann auch seinen Vater, den Bildhauer nach, „der, indem er wegnimmt und hauet, was am Holze nicht sein soll, eben dadurch die Form des Bildes fördert“. Damit hebt Hamann zwei wichtige Momente aller pädagogischen Tätigkeit hervor. Auch die pädagogische Bedeutung des sokratischen Satzes „ich weiß, daß ich nichts weiß“, sucht Hamann darzulegen. Sokrates übertraf die anderen gerade an Selbsterkenntnis, er wußte, daß er nichts wußte, in seinem Nichtwissen ist er daher der Weiseste. Und er hatte „einen Genius, auf dessen Wissenschaft er sich verlassen konnte, den er liebte und fürchtete als seinen Gott“, sein Dämonium. Damit weist Hamann auch auf den Geniebegriff hin: das Genie ersetzt „bei Homer die Unwissenheit der Kunstregeln, die ein Aristoteles nach ihm erdacht“, und bei „einem Shakespeare die Unwissenheit oder Übertretung jener kritischen Gesetze“. Die Bedeutung der schöpferischen genialen irrationalen Kraft wird damit betont.

Hamanns pädagogisches Interesse geht auch aus Briefen hervor, die er an Kant richtete. Als Kant 1759 gesprächsweise von dem Plan einer „Kinderphysik“ sprach, griff Hamann diesen Gedanken lebhaft auf. Er weist Kant auf die Bedeutung eines solchen Planes hin, er betont, wie dazu „eine vorzügliche Kenntnis der Kinderwelt“ gehöre, wie der Verfasser eines solchen Werks sich in ein Kind verwandeln müsse, wie dazu eine besondere, kindsgemäße Schreibart nötig sei. „Was schöne Geister versteinert und schöne Marmorsäulen begeistert, dadurch würde man an Kindern die Majestät ihrer Unschuld beleidigen.“ Ein philosophisches Buch für Kinder würde „so einfältig, töricht und abgeschmackt aussehen müssen als ein göttliches Buch, das für Menschen geschrieben“. Herz vor allem sei dazu nötig, und so ruft Hamann Kant zu: „Haben Sie Herz, so sind Sie auch ein Philosoph für Kinder.“ Das größte Gesetz der Methode für Kinder besteht nach Hamann darin, „sich zu ihrer Schwäche herunterzulassen, ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will, ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will, ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unsrige nachzuahmen“. Dieser praktische Grundsatz ist aber, meint Hamann, „weder möglich zu verstehen noch in der Tat zu erfüllen“, wenn man nicht „einen Narren an Kindern gefressen hat und sie liebt, ohne recht zu wissen warum“. Hamann kennt also die grundlegende Bedeutung der pädagogischen Liebe für den Lehrer. Und ein Ausgehen vom Kinde aus fordert er. Kant mahnt er, auf keinen anderen Plan der Naturlehre zu sinnen als den, der „schon in jedem Kinde“ zum Grunde liegt und der auf die Kultur des Unterrichts gleichsam wartet. Als Kant auf die Anregungen nicht eingeht, macht Hamann ihm Vorwürfe.

Auch um die Erziehung seiner eigenen 4 Kinder bemühte sich Hamann mit großem Ernst. Und 1783 noch nahm er den Sohn eines Freundes zur Erziehung bei sich auf, mußte allerdings sehen, wie „Neigung zu Moden, Komödien, gesellschaftlichen Zeitvertreiben und den dazu gehörigen Verdiensten“ bei seinem Zögling „allen Geschmack an Gründlichkeit und Wissenschaft“ stumpf machten, so daß er dem Vater berichtete, es fehle dem Sohn „an der Pflingstgabe des Geistes, dem Selbsttriebe“, und die weitere Erziehung ablehnte.

Es steckt in Hamann in der Tat echter pädagogischer Trieb, etwas von der pädagogischen Liebe, wie sie ein Pestalozzi besaß. Er macht sich frei von traditionellen Formen und Regeln, er sucht sich verstehend in die Seele des Kindes zu versenken und methodisch vom Kind auszugehen.

Von Hamann ist in mancher Hinsicht Johann Gottfried Herder (1744—1803) beeinflusst. Bei Herder tritt der Gedanke der Humanitätsbildung in deutlicher Ausprägung kulturphilosophisch und pädagogisch in den Mittelpunkt. Anschauung, Gefühl, historischer Sinn wirken bei ihm zusammen, helfen die Ziele verstandesmäßiger Aufklärung zu überwinden und ein kulturphilosophisch begründetes Bildungsideal aufzustellen. Auch praktisch-pädagogisch hat sich Herder früh betätigt. Als er in Königsberg Theologie studierte und dabei auch Philosophie bei Kant hörte, nahm er 1763 aus wirtschaftlichen Gründen eine Lehrerstelle am Collegium Fridericianum an. 1764 kam er auf Empfehlung Hamanns als Lehrer an die Domschule in Riga, später bekleidete er neben dem Lehreramt auch das Predigeramt dort. 1769 gab er seine Stellung auf und machte eine längere Reise, die ihn vor allem nach Frankreich führte. Er ging dann als Hofmeister eines holsteinischen Prinzen nach Eutin, sollte diesen auf einer mehrjährigen Auslandsreise begleiten, kam aber nur bis Straßburg, wo ihn ein Augenleiden zurückhielt und wo er während seines Aufenthalts Goethe kennen lernte. 1771—76 war er dann Konsistorialrat in Bückeburg, 1776 wurde er Generalsuperintendent und Ephorus des Schulwesens in Weimar. Als Oberhaupt der weimarischen Schulverwaltung hat Herder bis zu seinem Lebensende Beziehungen zur Pädagogik gewahrt, wie schon aus seinen „Schulreden“ hervorgeht.

Das pädagogische Moment tritt bei Herder stark hervor. Gedanken des Neuhumanismus, wie sie Gesner und Ernesti äußerten, gewinnen durch die Humanitätsidee eine neue Gestalt. Nun ist prinzipiell die Ansicht überwunden, daß formale oder inhaltliche Nachahmung der Antike die Aufgabe sein könne, auf die schöpferische Originalität wird gerade Wert gelegt, die Bildungswerte sollen dem Wesen des eigenen Volkes entsprechen und bei ihrem nationalen Gehalt gerade die Entwicklung der allgemeinen Humanitätsgedanken befördern. Das Humanitätsideal, das nicht ein leeres Schema sein soll, sondern in nationaler Kultur konkreten Ausdruck gewinnt, wird zum Bildungsideal, und so ergibt sich das spezifische deutschklassische Bildungsideal der Humanität.



Schon in einer Rede „Von der Grazie in der Schule“, die er 1765 bei seiner Einführung als Kollaborator an der Domschule in Riga gehalten hat, hebt Herder den Bildungsbegriff hervor. Er wendet sich gegen den intellektualistischen Lernbetrieb wie gegen die traditionelle Auffassung von der Stellung des Lehrers. Einsicht und Treue nennt er die Edelsteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken. Aber er fragt: „Ist Einsicht so viel als ein Atlas von Gelehrsamkeit, der ihn drücken muß? Nein! — eine unendliche Menge Kenntnisse würde ihm in Ansehung der Bildung der Jugend mehr entgegen als nutzbar sein. — Zerstreut in alle vier Winde der Welt würde er sich aus dem Kreise von Jünglingen verlieren, in seine eigne gelehrte Pläne vertieft würde er sie mit dahin reißen und verwirren oder ihre Bildung vergessen.“ So fordert er für den Lehrer besondere pädagogische Begabung und eine nicht intellektuelle, sondern ästhetische Bildung, die er als „Grazie“ bezeichnet. „Nicht eigentliche Gelehrsamkeit, aber Talente, Talente muß ein Schullehrer haben, um leicht und doch gründlich, ganz und doch spielend seinen Lieblingen die Wissenschaften einzuzaubern. Und dies ist die Grazie, ohne die er immer ein unvollender Lehrer bleibt.“ Die Grazie soll „ihre Reize über den Unterricht und Methode über den Charakter und die Sitten des Lehrers ausgießen“, die Schule ist der Ort, „wo Jünglinge alle im Alter der Grazie ihre Bildung erwarten“. Auf Platon und auf Shaftesbury beruft sich Herder bezeichnenderweise. Ein neues Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, eine neue Gestaltung der Schule erträumt er. Wo die Grazie zwischen Lehrer und Schülern herrscht, da ist die Schule nicht mehr Schule, sondern „ein angenehmer Pflanzgarten“, da wandelt der Lehrer „mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre Seele ihm geben“.

Scheint hier der Bildungsbegriff noch eine allzu ästhetische Färbung zu haben, ja kann der Begriff der Grazie an die Rokokozeit erinnern, so offenbart sich schon in Herders „Fragmenten über die neuere deutsche Literatur“ (1767) die Hochschätzung nationaler Kultur. Irgendwelche bloße Nachahmung der Antike, die Imitation wird radikal verworfen, um Schaffung originaler Werte soll es sich handeln. Der Überschätzung des Lateinischen gegenüber wird die Bedeutung der Muttersprache betont. Deutsche Wesensart soll gerade zur Entfaltung gelangen. „Der Genius der Sprache ist auch der Genius von der Literatur einer Nation.“ Ja, Herder meint, daß die organische Entwicklung der deutschen Eigenart gestört worden sei. „Wäre Deutschland bloß von der Hand der Zeit an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt, aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mißgestaltet und zerschlagen.“ Namentlich den Einfluß der römischen Kultur und der lateinischen Sprache auf deutsches Wesen hält Herder zum Teil für verhängnisvoll. Wenn die Kultur der Griechen im Sinne des Neuhumanismus gepriesen wird, so nicht darum, weil sie etwa einfach Muster für die Nachahmung abgäben, sondern darum, weil ihre Kultur einen einzigartigen Höhe-

punkt repräsentiert, an dem man sich über das Wesen der Kultur überhaupt orientieren kann, weil aus den Werken der Griechen „der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns“ spricht.

In dem „Journal meiner Reise“ (von Riga nach Nantes 1769)<sup>1)</sup> hat Herder in genialen Strichen das Ideal einer Schule gezeichnet, wie es ihm damals vorschwebte. Herder wirft einen Blick zurück auf seine eigene Entwicklung, beklagt, daß er nicht genügend reale Kenntnisse sich angeeignet habe, z. B. in Geschichte, Naturkenntnis, Mathematik, Zeichnen usw., daß er Jahre seines Lebens verloren habe. „Ich hätte meine Jahre genießen, gründliche, reelle Wissenschaft kennen und alles anwenden gelernt, was ich lernte. Ich wäre nicht ein Tintenfaß von gelehrter Schriftstellerei, nicht ein Wörterbuch von Künsten und Wissenschaften geworden, die ich nicht gesehen habe und nicht verstehe: ich wäre nicht ein Repositorium voll Papiere und Bücher geworden, das nur in die Studierstube gehört.“ Eine neue Lebenssehnsucht beherrscht ihn. Er will lernen, „ohne Bücher und Instrumente aus der Natur zu philosophieren“. Und dem Philosophen der Natur, der einen Jüngling unterrichten soll, ruft er zu: „Stelle dich mit ihm aufs weite Meer und zeige ihm Fakta und Realitäten und erkläre sie ihm nicht mit Worten, sondern laß ihn sich alles selbst erklären.“ Betrachtungen über die Natur, die Menschen, die Nationen, die Kultur drängen sich ihm auf. Menschenkenntnisse will er sammeln, ein „Buch über die menschliche Seele, voll Bemerkungen und Erfahrungen“ möchte er schreiben und, solange das nicht möglich ist, wenigstens „ein Buch zur menschlichen und christlichen Bildung“. Dieses finge „von der Kenntnis sein selbst, des weisen Baues an Leib und Geist an; zeigte die Endzwecke und Unentbehrlichkeiten jedes Gliedes an Leib und Seele; zeigte die Mancherleiheit, die dabei stattfände und daß doch jedes nur in dem Maß möglich und gut ist, wie wir's haben: alsdenn Regeln und Anmahnung, sich an Leib und Geist so auszubilden, als man kann“. Soweit die individuelle Ausbildung in Frage kommt, ist „Rousseau ein großer Lehrer“. Aber dann kommt „ein zweiter Teil für die Gesellschaft, wo Rousseau kein Lehrer sein kann“. Herder entwirft von solchem Gesichtspunkt aus den Plan zu einer „Livländischen Vaterlandsschule“, wobei sein Streben ist, „den menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Livlands“ zu machen, er will „das, was der große Montesquieu für den Geist der Gesetze ausdachte, auf den Geist einer Nationalerziehung anwenden und, was er in dem Geist eines kriegesischen Volkes fand, auf eine friedliche Provinz umbilden“. Daß Rousseau auf Herder Einfluß ausgeübt hat, ist darin schon angedeutet, zugleich aber auch, daß Herder mit der Betonung des nationalen Bildungswertes über Rousseau hinausgeht. Eine Schule soll nach Herder so viel als möglich „National- und Provinzialfarbe“ haben. Bezeichnenderweise nimmt er auch Gedanken Franckes und Heckers auf. In Herders Schule soll alles „ein regelmäßiges, natürlich eingeteiltes Ganzes“ sein, die Lehrer sollen nach ihren

<sup>1)</sup> Herders Sämtl. Werke, hrsgg. v. B. Suphan Bd. 4 (Berlin 1878) S. 343 ff.

Fähigkeiten und Wünschen beschäftigt werden, ohne daß ein Rangstreit herrscht, ein enges Band soll zwischen Lehrer und Schüler bestehen, jeder Schüler soll „nach jeder Fähigkeit, hoch und niedrig und gerade an seinem Ort sein“.

Anthropologische und psychologische Betrachtungen stellt Herder an. Der seelischen Struktur des Kindes und ihren Entwicklungsstufen soll die Schule in ihrer Organisation gerecht werden. Von diesem Standpunkt aus betont Herder auch die Bedeutung der Schule für das Leben, bekämpft er den traditionellen Betrieb der Lateinschule und gibt er realistischen Tendenzen Raum, ohne darum die alten Sprachen gering zu schätzen. So sagt er: „Es ist gewiß, daß keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernt; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernet.“ Er erkennt, daß eine prinzipielle Verschiedenheit zwischen realistischen und humanistischen Tendenzen besteht, ja er meint: „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen.“ „Sachenreiche Köpfe“ will Herder durch seine Methode bilden.

Die menschliche Seele hat nach Herder „ihre Lebensalter wie der Körper“. Jeder Mensch muß diese Lebensalter „durchgehen: denn sie entwickeln sich auseinander: man kann nie das Folgende genießen, wenn man nicht das Vorhergehende genossen hat“. Als psychische Entwicklungsstufen werden so unterschieden: das Kindesalter, dessen Charakteristikum „Sinn und Gefühl“, das Knabenalter, bei dem die Phantasie als Fähigkeit, die Welt „in hellen Bildern“ zu überfliegen, vorherrscht, und das Jünglingsalter, wo das Bedürfnis nach vernunftmäßigem Erkennen sich geltend macht. Diesen Entwicklungsstufen gemäß wird die Schule eingeteilt in drei „Klassen“, von denen jede mehrere Jahre umfaßt. Auf der Kindheitsstufe handelt es sich zunächst um die Ausbildung der Sinne und um die Einführung des Kindes in seine Umwelt. „Die ganze äußere Gestalt der Welt, in deren Mitte das lernende Kind steht, wird erklärt.“ Der Schüler wird „auf den Unterschied und Ähnlichkeiten und Beschaffenheiten der Tiere geführt, die er so liebt: die gemeinsten Bedürfnisse des Lebens, Erfindungen und Künste ihm gezeigt, damit er sich selbst kennen, in seinem Umkreise fühlen und alles brauchen lerne“. Das Prinzip des Ausgehens vom Kind selbst und seinem Leben wird hier festgehalten. Auf der mittleren Stufe werden von Herder Geographie und Geschichte bedeutensamerweise in den Vordergrund gerückt. Beide Wissenschaften werden nach ihrer kulturellen Bildungsbedeutung gewürdigt und gewinnen so einen umfassenden Charakter. In der Geographie vereinigen sich nach Herder „Naturlehre, Naturhistorie, etwas Mathematik und viel Data, viel Erscheinungen, viel Geschichten“. „Da lernt der Jüngling aus seinem Winkel hinaus sehen, er lernt Humanität, nichts blind verachten und verspotten, alles sehr kennen und seinen Zustand genießen oder sich

einen bessern suchen.“ In der Geschichte wird der kulturgeschichtliche Standpunkt betont und die Beziehung der Vergangenheit zum Leben der Gegenwart gewahrt. Es soll da gezeigt werden, „wie der Geist der Kultur, der Bekanntheit, der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen von Welt in Welt ging“. Die dritte Stufe dann stellt die „philosophische Klasse“ dar, weil hier eine philosophische Vertiefung in der Behandlung des Unterrichtsstoffes erstrebt wird.

In bezug auf den Sprachunterricht bekämpft Herder die Vorherrschaft des Lateinischen und verwirft die herkömmliche Grammatikmethode. Die erste Fremdsprache, die nach der Muttersprache erlernt werden soll, ist ihm nicht das Lateinische, sondern das Französische als die „allgemeinste und unentbehrlichste“ Sprache in Europa. Grammatik soll „aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik“ erlernt werden. Jede tote Sprache soll als lebendig behandelt werden, und jede lebende Sprache soll das Kind so lernen, als „wenn sie sich selbst erfände“. Auch die Sprache setzt Herder in Beziehung zum Leben und zur Umwelt des Kindes wie in Beziehung zur Kultur.

Das Wesentliche dieses Schulplans von Herder ist nicht die Ausgestaltung der Einzelheiten, sondern das starke einheitliche Lebensgefühl, das in dem Ganzen steckt. Die Idee einer Lebensschule hat Herder erfaßt, auf lebensvolle Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts kommt es ihm an. Dem rational Begrifflichen gegenüber betont er die Stärke sinnlicher Eindrücke. So ruft er aus: „O gebet mir eine unverdorbene, mit Abstraktionen und Worten unerstickte Jugendseele her, so lebendig als sie ist; und setzet mich denn in eine Welt, wo ich ihr alle Eindrücke geben kann, die ich will, wie soll sie leben!“ Auf den Lebenskreis des Kindes wie auf das kulturelle Leben, in das das Kind hineinwachsen soll, nimmt er Rücksicht. Der eigene jugendliche Lebensdrang Herders spricht aus diesem Entwurf.

Über Herders Wirksamkeit in Weimar unterrichten vor allem seine „Schulreden“ und auch amtliche Schriftstücke. In seiner amtlichen Stellung konnte Herder natürlich nicht als stürmischer Revolutionär, sondern nur als besonnener Reformator auftreten. Seine Reden<sup>1)</sup> bekunden die weise Autorität des gereiften Pädagogen, der Lehrern und Schülern seine Ratschläge mitteilt. So betont er in einer Rede von 1779 „Von Notwendigkeit der Schulzucht zum Flor einer Schule“ die Bedeutung ethischer Erziehung gegenüber einem Intellektualismus. Was soll, fragt er, „aller Kram der Wissenschaften und des Gedächtnislernens, wenn unsre Seele dadurch nicht zu guten Gesinnungen gebildet, wenn unser Herz und Leben nicht durch gute Übungen genährt wird?“ „Der lebendige Unterricht, das gemeinschaftliche Lernen“ werden gefordert. Übung und Zucht sollen die Schule auszeichnen. Eine Schule, „die viel Zucht, viel und strenge Übung im Guten und allerlei Guten hat, dazu die

<sup>1)</sup> Herders Sämtl. Werke, hrsgg. v. B. Suphan Bd. 30.

Jugend gebildet werden soll: das ist eine gute Schule“. In einer Rede über die verbesserte Lehrmethode (1780) wendet sich Herder gegen die Spielmethode der Philanthropisten. Eine Methode, die „für alle gleich leicht und faßlich sein soll“, ist „sowohl der Natur der Wissenschaften an sich als der Natur unserer Seele und der so mancherlei menschlichen Seelenkräfte, endlich auch wirklich dem Zweck und Nutzen entgegen, den man von Erlernung der Wissenschaft haben soll“. Herder hebt hier selbst die Bedeutung der Grammatik hervor, die er früher gering schätzte. „Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben.“ Nicht auf leichte, spielende Art läßt sich eine Sprache und eine Wissenschaft erfassen. „Durchs Lernen, durchs schwere Lernen, durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns; wir bekommen Stärke und Lust mehreres zu fassen, Schwereres zu lernen;“ dagegen ein Mensch, dem die Wissenschaft „wie Honig und Brei um den Mund des kranken Säuglings geschmiert werden soll“, wird „auch nie gesund, nie stark werden in Begriffen und Seelenkräften“. In einer wohl 1782 gehaltenen Rede „Vom Begriff der schönen Wissenschaften“ tritt der Humanitätsgedanke hervor. Schöne Wissenschaften sind „Wissenschaften, die uns menschlich machen, die uns zum Menschen bilden“, also bildende Wissenschaften. Das wahre Schöne bildet die Seelenkräfte, martert nicht das Gedächtnis. Die alten Sprachen werden als die „Quellen und Muster alles Edlen, Guten und Schönen“ geschätzt. Schöne und gründliche Wissenschaften dürfen nicht einander entgegengesetzt werden, vielmehr betont Herder: „Jede Kunst, jede Wissenschaft, sie werde schön oder häßlich genannt, erfordert Fleiß, Mühe, Übung.“ Die Schule wird für Herder zu einer wichtigen Bildungsstätte, wie eine Rede über Notwendigkeit und Nutzen der Schulen (1783?) zeigt. Der gereifte Herder, der dem Sturm und Drang entwachsen ist, polemisiert gegen das Geniewesen, spottet über die Reden vom „Originalgenie, das sich selbst hilft und keines Lehrers bedarf, von Selbsterfindung, von wunderbarer Ausbildung durch eigene Kraft und durch unmittelbare Begeisterung“. Die Geniesucht ist ihm „eine verderbliche Seuche“, und er betont: „das wahre Genie liebt und übt Grundsätze, Kenntnisse und deutlich verstandene Regeln, kurz, es hat und lernt etwas.“ Die Schule erhält eine wichtige kulturelle Bedeutung, wird ein maßgebender Faktor für die Bildung der Menschheit. Schule im weitläufigsten Verstande des Worts gehört „zur Fortpflanzung und Festhaltung alles Guten in der Menschheit, aller Wissenschaft, Kunst und Übung“. Das Haus unserer Eltern, ja „der Schoß und die Brust der Mutter ist unsere erste Schule“. Das ganze menschliche Geschlecht ist „gewissermaßen eine durch alle Jahrhunderte fortgesetzte Schule“. Ähnlich wie bei Comenius wird auch von einer Schule Gottes und Christi gesprochen, es heißt, Gott selbst habe kein anderes Mittel gefunden „zur Erleuchtung und zur Besserung der Menschen, zur Wiederherstellung und Aufbewahrung der Wahrheit als Unterricht, methodi-

schen Unterricht in einem Kreise geprüfter Lehrlinge, kurz Schule“. Schulen dienen zur „Aufbewahrung und Fortpflanzung der Wissenschaft samt allem Guten, was diese uns bringen“, ferner zur „Klarheit und Richtigkeit der Wissenschaft, zu ihrer Ausbildung und allmählichen Vervollkommnung“. „Nur durch Menschen, durch Unterricht lebendiger Menschen in Schrift, Rede und Übung pflanzt sich das Gute fort; und insonderheit sind Schulen die dauerhaften Hülsen, unter denen die Natur, wie wir im Pflanzenreiche gewahr werden, ihre zarten Fruchtkörner vor der Vergänglichkeit schützt und zu künftigem, neuem Wachstum aufbewahret.“ Durch die Betonung der kulturellen Mission der Schule rückt Herder ebensosehr von dem pedantischen Drill einer bloßen Buchschule wie von dem Geniewesen ab. Ein lebendiges Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herrscht in der Bildungsanstalt der Schule. „Der Lehrer lernt, indem er lehret; der Schüler lernt lehren, indem er lernet: so bekommt die Wissenschaft auf unsere ganze Lebenszeit in unserm Kopf und in unserer Hand Klarheit, Leichtigkeit, Wohlgestalt und Ordnung.“ Für die Bildung zur Humanität hält Herder nicht nur antike Sprache und Literatur für wesentlich, sondern z. B. auch die Geographie, deren Bedeutung er in einer wohl 1784 gehaltenen Rede hervorhebt. Schon im Reisejournal hatte ja Herder die Wichtigkeit der Geographie betont, er hat also seine früheren Gedanken nicht aufgegeben, aber er steht nicht mehr auf dem Standpunkt des jugendlichen Sturms und Drangs, sondern auf dem der gereiften Humanitätsidee. Geographie und Geschichte gehören ihm zusammen. „Die Geographie ist die Basis der Geschichte, und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker.“ Beide dienen „der nützlichsten Philosophie auf der Erde, nämlich der Philosophie der Sitten, Wissenschaften und Künste, sie schärfen den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen: sie lehren uns mit erleuchteten Augen unsre Vorteile sehen und schätzen, ohne daß wir dabei irgend eine Nation der Erde verachten oder verfluchen wollten“.

Das Ziel der Humanitätsbildung wird deutlich gekennzeichnet in einer Rede von 1786. Die öffentliche Schule wird da bezeichnet als „ein Institut des Staats, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staats, sondern auch und vorzüglich als Menschen“. Nicht die berufliche und nicht die staatsbürgerliche Bildung ist das erste, sondern die Bildung zum Menschen, die Ausbildung allgemeiner menschlicher Seelenfunktionen. „Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Beruf Menschen blieben! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsre schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle.“ Der pädagogische Begriff der Bildung wird nun im Sinn einer formalen Humanitätsbildung gebraucht. Auf die Übung der seelischen Funktionen als solcher kommt es an,

nicht auf die Stoffgebiete. Schärfe und poliere den Verstand, „woran und wozu du willst; genug, daß er geschärft und poliert werde, und gebrauche ihn nachher nach Herzenslust und nach deines Standes Bedürfnis. Ob du an Griechen oder an Römern, ob an der Theologie oder der Mathematik denken gelernt, d. i. deinen Verstand und dein Urteil, dein Gedächtnis und deinen Vortrag ausgebildet habest: alles gleichviel, wenn sie nur ausgebildet sind und du mit so hellen, scharfen, polierten Waffen ins Feld der öffentlichen und der besondern Geschäfte eintrittst.“ Das Prinzip einer formalen oder funktionalen Bildung ist hier deutlich ausgesprochen. Antike Sprachen und antike Schriften sind von diesem Standpunkt aus, wie eine Rede von 1788 zeigt, nicht ein Sammelbecken von Kenntnissen, sondern sie dienen als Mittel der Ausbildung allgemeinemenschlicher Funktionen. Die Griechen und Römer sind „Altväter der menschlichen Geistesbildung“, stehen „als ewige Muster des richtigen, guten und geübten Geschmacks und der schönsten Fertigkeit im Gebrauch der Sprache vor uns“. Wer an solchem Vorbild sich bildet, dem ist „der Sinn der Humanität, d. i. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung“ aufgeschlossen, er wird „ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und größten zeigen“. Selbstverständlich ist diese Humanitätsbildung nicht ausschließlich an die Antike gebunden, auch in neueren Schriftstellern und auch in Wissenschaften wie Mathematik, Geschichte usw. findet sie ihre Quellen. „Zur Menschheit und für die Menschheit gebildet soll unser Geist und Herz werden, und was uns dazu bildet, ist studium humanitatis.“ Diese Humanitätsbildung kann eine religiöse Krönung erhalten, wie eine Rede von 1797 zeigt, die die Schulen als „Werkstätten Gottes oder des heiligen Geistes“ betrachtet. Eine „moralische Bildung“ wird da verlangt. Alle Erziehung soll dahin gehen, „dem Menschen diese innere Macht, diese einwohnende Weisheit, dieses reine Auge, diesen hellen Verstand, kurz Geist zu geben, ohne welche alle erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten müßiges Zubehör aller Werkzeuge zum Verderben werden“. Herder klagt über die „unermessliche Luxurie in den Wissenschaften, ihre fast unübersehbare Vermehrung“, durch die wir „Sklaven des Wissens“ geworden seien, „oft ohne alle Selbstbildung“. Er will den Geist Gottes in die Schule zurückrufen. „Jede Klasse, jede Arbeit zeige, daß sie mit Geist getrieben sei, und zwar mit einem guten Geist, mit Verstand und Absicht zur Bildung der Jünglinge für ihr künftiges Leben, zum Wohl der Menschheit, zum gemeinen Besten.“ Eine Rede von 1798 läßt erkennen, wie Herder mit seiner Humanitätsidee durchaus auch dem Charakter der jeweiligen Zeit gerecht werden will. So sagt er: „Wir leben in der Zeit; folglich müssen wir auch mit ihr und für sie leben und leben lernen.“ Keine Schule „muß sich außerhalb der Grenzen des Raums und der Zeit befinden; sonst steht sie an unrechtem oder gar keinem Ort. Keine muß veraltet sein oder veralten; sonst

geht sie unter.“ Als pädagogische Forderungen aus der gegenwärtigen Zeitlage heraus ergeben sich für Herder: 1. daß jeder „seine Muttersprache verstehen, recht und andringend reden, gescheut und vernünftig schreiben lernen“ müsse, 2. daß Geschichte und Geographie ihren Platz im Unterricht erhalten, 3. daß „die sogenannten festen nützlichen Wissenschaften und Künste“, wie Mathematik, Naturlehre und Naturgeschichte, gepflegt werden, 4. daß auch wahrhafte Religion in Theorie und Praxis nicht vergessen werde. Auch das antike Kulturgut wird von Herder ausdrücklich in Beziehung zur Gegenwart gesetzt, wenn er verlangt: „das Lesen der Alten nach den Grundsätzen der Alten, verglichen mit den Grundsätzen unserer Zeit.“ Methodische Grundsätze entwickelt eine Rede von 1799, in der die Gymnasien als Übungsanstalten, „Anstalten zur besten und nützlichsten Übung“ bezeichnet werden. Ja, Herder sagt: „Unser ganzes Leben ist für uns Gymnasium; was aus uns werden soll, muß in uns durch Übung werden.“ „Übe dich!“ ist der kategorische Imperativ der Schulen und Gymnasien. Drei Mittel zur Übung der Seelenkräfte gibt Herder an: 1. die sinnliche Aufmerksamkeit des Kindes soll geweckt, seine Seele „aus dem Schlaf gerüttelt oder von fremden Gedanken gereinigt“ werden, zu einer Art Selbstschöpfung soll es angeregt werden; 2. die Übung soll „abwechselnd und fortgehend“ sein, denn dadurch wird sie wie das Spiel zu einer angenehmen Beschäftigung; 3. eine „edle Nach-eiferung“, ein „lößlicher Wettkampf“ soll herrschen, der „Antagonismus lebender Kräfte“ soll „gehörig geweckt, aufgefordert und in Tätigkeit gesetzt“ werden. Lernen ist für Herder in diesem Sinn, wie eine Rede von 1800 ausführt, kein Einprägen von Worten, sondern ein Üben der Seelenfunktionen fürs Leben. Die Eigentätigkeit des Kindes betont Herder deutlich. Der Schüler soll kein „Sklave fremder Gedanken und Meinungen“, kein Nachsprecher, Wortstreiter, Worthändler sein. „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eingeben, eintrichtern; meine Gedanken kann, will und muß er durch Worte wecken: also daß sie meine, nicht seine Gedanken sind.“ Dem Leben lernen bedeutet für Herder, „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt“. „Übe und bilde alle deine Seelen- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus; so lernst du dem Leben.“ Das Prinzip einer harmonischen Humanitätsbildung ist da noch einmal formuliert. Eine Rede von 1802 handelt noch „Von der Heiligkeit der Schulen“. Schulen sind heilig: 1. weil sie „Pflanzstätten zu Bildung menschlicher Seelen“ sind, 2. weil in ihnen die heilige Regel „des Anständigen, des Sittlichen dem jungen Mann auf sein ganzes Leben angebildet“ wird, 3. weil der Geist als das Heiligste in einem Menschen hier ausgebildet wird.

Herders pädagogische Wirksamkeit läßt sich auch aus anderen Veröffentlichungen und aus amtlichen Schriftstücken erkennen. 1787 hat er ein „Buchstaben- und Lesebuch“ herausgegeben, womit er den Män-



geln bisheriger ABC-Bücher abhelfen will, bei denen keins von „alle den Wörtern, die im gemeinen Leben und auch im Schreiben am meisten vorkommen“ darinstehen, die Kinder daher nichts „von dem, was sie buchstabieren und lesen“ verstehen, es also „ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual“ lesen. Auch „Luthers Katechismus“ ist von Herder 1798 „mit einer katechetischen Erklärung zum Gebrauch der Schulen“ herausgegeben worden und in den Weimarschen Landen bis 1884 eingeführt gewesen. Um die Reform des Weimarer Gymnasiums hat sich Herder lebhaft bemüht. In einer Eingabe an den Herzog vom 14. Dezember 1785 macht er den bemerkenswerten Vorschlag, daß die unteren Klassen bis Tertia „eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung“ bilden sollten und von Tertia an „das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde“. Die unteren Klassen sollen so eine „Realschule für nützliche Bürger“, die oberen „ein wissenschaftliches Gymnasium für Studierende“ werden. Instruktionen für die Lehrer des Gymnasiums im Sinne dieser Reform hat Herder 1788 dem Herzog übermittelt. Für das Volksschulwesen ist wichtig, daß Herder im Auftrag des Herzogs 1780 den „Entwurf eines Seminarii zu Lehrern für Landschulen“ einreichte und diesen 1786 umarbeitete. Bei dem Seminar für Landschullehrer betont Herder ausdrücklich die praktisch-pädagogische, nicht die wissenschaftliche Aufgabe. Der Zweck des Seminars soll nur sein „fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unsrer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Notwendige und wahrhaft Nützliche ihres künftigen Berufs durch Unterricht und eigene Übung zu lernen: denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlanget“. Auch um das Universitätswesen hat sich Herder bekümmert, wie amtliche Schriftstücke dartun, besonders lag ihm die Reform des theologischen Studiums am Herzen.

Herder hat also auch in das praktisch-pädagogische Gebiet eingegriffen. Aber nicht in seiner amtlichen Wirksamkeit liegt seine Hauptbedeutung, sondern darin, daß er den pädagogischen Wert der Humanitätsidee erkannt hat. Die Systematik des 17. und des 18. Jahrhunderts war wesentlich an der Methode der Naturwissenschaften orientiert, mit Herder aber tritt der geistes- und kulturgeschichtliche Standpunkt in den Vordergrund. Der Menschheitsgedanke hat bei ihm einen anderen Sinn als in der rationalistischen Aufklärung, die nach dem Allgemeinen, Gemeinsamen, nach einem natürlichen Recht, nach einer natürlichen Religion usw. suchte. Für Herder kommt es gerade auf die organische, geschichtliche und kulturelle Entwicklung des Geistes an. Der Plan einer Philosophie der Geschichte der Menschheit gewinnt daher in Herder Gestalt. Der pädagogische Sinn der Humanitätsidee ist nicht zu verstehen ohne die geschichts- und kulturphiloso-

phische Begründung, wie sie die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784—1791) liefern.

Eine fortschreitende organische Entwicklung, die keine Unterbrechung erleidet, findet nach Herder in der Natur und in der Geschichte statt. Es gibt ein „Reich unsichtbarer Kräfte“, „das in ebendemselben genauen Zusammenhange und dichten Übergange steht, als wir in den äußern Bildungen wahrnehmen“, und es besteht dabei „nicht nur ein Zusammenhang, sondern auch eine aufsteigende Reihe von Kräften“. Jede Kraft bildet sich ihr Organ zu Offenbarung ihres Wesens und wirkt mit ihrem Organ harmonisch. Der Mensch ist das höchste Produkt der irdischen Natur, in ihm ist eine konzentrierte Form erreicht, die Züge aller Gattungen werden in einem „feinsten Inbegriff“ vereinigt. Die Entwicklung der Natur muß dahin führen, daß die Gebundenheit des Instinkts immer mehr gelöst wird. Der spezifische Charakter des Menschen liegt darin, „daß wir, beinah ohne Instinkt geboren, nur durch eine lebenslange Übung zur Menschheit gebildet werden“, und hierauf beruht „sowohl die Perfektibilität als die Korruptibilität unsres Geschlechts“. Entwickelbarkeit nach der positiven wie nach der negativen Seite hin gehört also zum Wesen des Menschen, und hierauf gründet sich die Möglichkeit der Erziehung und Bildung des Individuums wie der Gattung. Die Geschichte der Menschheit wird für Herder „notwendig ein Ganzes, d. i. eine Kette der Geselligkeit und bildenden Tradition vom ersten bis zum letzten Gliede“. Es gibt so „eine Erziehung des Menschengeschlechts, eben weil jeder Mensch nur durch Erziehung ein Mensch wird und das ganze Geschlecht nicht anders als in dieser Kette von Individuen lebt“. Lessing hatte von einer Erziehung des Menschengeschlechts im Sinne einer stufenweisen rationalen Aufklärung gesprochen, bei Herder steht der Gedanke der kontinuierlich fortschreitenden organisch-geschichtlichen Entwicklung im Mittelpunkt. Humanität, die das Ziel der Entwicklung bezeichnet, bedeutet ihm mehr als bloß verstandesmäßige Aufklärung, ist Ausdruck des innersten Wesens des Menschen überhaupt, ist gerade auch Gefühl, und Religion ist „die höchste Humanität des Menschen“. Geschichtsphilosophische, kulturphilosophische und pädagogische Betrachtung ist bei Herder eng miteinander verbunden, die Humanitätsidee erhält bei ihm einen universalen Kultur- und Bildungsgehalt.

Neben Hamann und Herder muß noch ein Mann genannt werden, von dem Goethe rühmte, daß er ihm selbst und anderen unendlich imponiert habe und den größten Einfluß gehabt habe „auf eine Jugend, die auch etwas Tüchtiges wollte und im Begriff stand, es zu erfassen“, das ist Justus Möser (1720—1794). Der junge Herder hatte die Bedeutung des Nationalen betont, aber das blieb bei ihm Programm, Justus Möser hat die Kenntnis des vaterländischen Volkstums seiner Heimat Westfalen aufs nachhaltigste gefördert, hat auf politischem, rechtlichem, nationalökonomischem, sozialem Gebiet gewirkt, hat das Gewordene mit tiefem historischen Sinn gewürdigt und praktische Ratschläge für

die Gestaltung der Verhältnisse der Gegenwart und der Zukunft gegeben. Er ist nicht mehr Vertreter einer rationalistischen Aufklärung, die das Geschichtliche in ein konstruktives Schema preßt, er sucht die historische Wirklichkeit in ihrer Lebendigkeit und Vielseitigkeit zu erfassen. Seine „Osnabrückische Geschichte“ (1765—1768) war das Muster einer wissenschaftlichen Provinzialgeschichte. In seinen zahlreichen Aufsätzen<sup>1)</sup>, die von 1774 ab als „Patriotische Phantasien“ erschienen, hat er die verschiedensten Fragen des ganzen kulturellen Lebens behandelt. Mit seinen pädagogischen Ansichten steht Möser ganz auf dem Standpunkt einer Lebenspraxis, er wendet sich scharf — mitunter ironisch übertreibend — gegen ein Übermaß von Theorie. Manche pointierten Äußerungen Mösers können fast den Anschein erwecken, als ob Möser eine reaktionäre, bildungsfeindliche Haltung einnehme — das erklärt sich daraus, daß er im Kampf gegen die rationalistische Aufklärung steht und das Lebenspraktische entschieden betont unter dem Gesichtspunkt der Bedürfnisse seiner westfälischen Heimat. Eine bodenständige, lebenspraktische Erziehung, die für die berufliche und staatliche Tätigkeit tauglich macht, verlangt er. So kann er in ironischem Ton von der Schnurre der Wissenschaft sprechen und hervorheben, daß „der Mensch nicht zum Schreiben und Lesen, sondern zum Säen und Pflanzen geboren sei und daß derjenige, welcher sich beständig damit beschäftigt, entweder keine gesunde Seele oder sehr viele lange Weile haben müsse“. Arbeit sei die Quelle alles wahren Vergnügens, aus ihr komme „Hunger, Durst und Verlangen nach Ruhe“. In einem Artikel „Über Volksbildung“ rühmt er diejenigen, die „die Natur so ganz, wie sie sich ihnen dargestellt, empfunden und sich die wenigste Zeit beim Buchstabieren aufgehalten haben“. Er weist darauf hin, wie Kindern in den ersten zwei Lebensjahren, wo sie „bloß durch Totaleindrücke belehrt werden“, erstaunliche Fortschritte machen: „nichts wird ihnen erklärt, sie haben bloß ihre Sinne offen; alles, was hineinfällt kann, fällt hinein, und sie haben schon im dritten und vierten Jahre eine solche Summe von Kenntnissen, wodurch sie in ihren Handlungen geführt werden, daß man Mühe hat, sie durch abgezogene Regeln in ihrem starken Laufe aufzuhalten“. Und so sind Möser Männer, die „sich einzig und allein durch dasjenige, was ihnen in der Welt aufgestoßen ist, gebildet haben“, „unendlich mächtiger und größer vorgekommen als alle, welche in der Schule aufgehalten worden, sobald sie nur mit einer genugsamen Summe aufgestoßener Begebenheiten genähret waren“. Ja, er getraut es sich, „in allem Ernste zu behaupten, daß Eltern, welche Gelegenheit haben, ihre Kinder durch die Welt oder durch die Totaleindrücke von den zu ihrer künftigen Bestimmung gehörigen Dingen zu erziehen, ihre Kinder so wenig als möglich in die Schule schicken sollten“. In zwei Fragmenten „Über Erziehung“ erklärt es Möser als das Wesentliche, „dem Schüler Ein-

<sup>1)</sup> Mösers Sämtl. Werke, hrsgg. v. L. R. Abeken, 10 Bde, Berlin 1842—43.

sichten und Fertigkeiten zu geben, erstere nach seiner künftigen Bestimmung, und letztere, um den Stoff, welchen ihm die Einsicht gibt, zu behalten, zu verbinden und zu vergleichen“. „Beide müssen in dem genauesten Verhältnis zueinander zunehmen, oder es entsteht eine schädliche Überladung einzelner Kräfte, welche der Seele ebenso nachteilig ist wie dem Körper.“ Auf die Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse des künftigen Berufs kommt es Möser vor allem an. Aber er will die Erziehung keineswegs von vornherein einseitig auf die Berufspraxis abgestellt wissen, vielmehr da die Erziehung ihren Anfang nimmt, „ehe die Bestimmung geschehen kann“, muß sie im Anfang „einigermäßen auf alle Fälle gehen“. Also er verlangt eine elementare Allgemeinbildung, auf der die spezielle Berufsbildung aufbauen kann. Es wäre „auch nicht gut, wenn jeder zu scharf nach einer einzigen Bestimmung erzogen würde; das gesellschaftliche Band des Menschen könnte darunter leiden“. Aber es ist ratsam, „sobald als möglich auf die Bestimmung einzulenken“. Wenn Wieland ästhetisierend von Bildung des Verstandes und des Herzens gesprochen hatte, so betont Möser vom praktischen Standpunkt die Bedeutung der Fertigkeiten. „Wenn ich einen Meister in irgendeiner Kunst bilden will, so fange ich mit den Fertigkeiten an und lehre den künftigen Virtuosen zuerst die Finger und den Arm gebrauchen und die von einander entlegenen Töne in der geschwindesten Zeit herausbringen; ich suche sein Gehör und sein Auge zu gewöhnen, die ihm gegebene Menge von Noten auf einmal zu fassen. Der Verstand muß nicht mehr nötig haben zu zählen und das Auge gleichsam nicht mehr sehen, sondern Arm und Note miteinander in einer unmittelbaren Verbindung stehen.“ Erst wenn solche Fertigkeiten aufs Vollkommenste erlangt sind, dann wird der Verstand, wenn er anders kommen will, mit Macht kommen, sich in Ruhe ausbreiten und „den fertigen Mann zum großen Mann machen“. Wenn man aber, wie es üblich ist, den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringt man nach Möser Ansicht „niemals große Leute heraus oder doch nur unglückliche, die mit großer Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen“.

Von diesem Standpunkt aus fordert er in einem humoristisch gehaltenen Schreiben „Über die Erziehung der Kinder auf dem Lande“ (1771), daß die Kinder mehr zur Handarbeit angeleitet werden sollten als zu verstandesmäßigem Wissen. „Unsere Kinder haben mindre Lust, Fertigkeit und Dauer zur Handarbeit erhalten; sie haben geglaubt, wenn sie schreiben, lesen und auf alle Fragen antworten könnten, so wären sie besser als diejenigen waren, die drei Strümpfe im Tage knitteten.“ Er fragt vom Standpunkt des Bauern: wozu nützt es, „daß man unsern Kindern statt des Flegels die Feder in die Hand gibt und sie bis ins sechzehnte oder achtzehnte Jahr mit solchen Tändeleien, die kein Brot geben, herumführt? Ihre Knochen bekommen keine Härte, und ihre Nerven keine Stärke.“ Zur Förderung des deutschen Handwerks verlangt Möser in einem Artikel „Reicher Leute Kinder sollen ein Hand-

werk lernen“ (1767), daß vernünftige und bemittelte Eltern ihre Kinder ein Handwerk lernen lassen und dadurch den Handwerkerstand wieder zu Ansehen bringen. In einem anderen Artikel: „Also sollte jeder Gelehrte ein Handwerk lernen“ (1776) will er die Erziehung junger Gelehrten zur Verhütung der Einseitigkeit so eingerichtet wissen, daß „jedem zugleich die Fähigkeit zu einer körperlichen Beschäftigung und mit dieser auch die Neigung dazu beigebracht“ wird. Denn die wahre Gesundheit der Seele und des Körpers besteht ihm darin, daß „ihre beiderseitigen Kräfte ein gewisses Ebenmaß und zu allen in den ordentlichen Beruf eines jeden Menschen einschlagenden Geschäften eine gleich vollkommene Fähigkeit“ behalten. Keineswegs will Möser die wissenschaftliche Bildung überhaupt beseitigen, er will nur die Anforderungen für einen gelehrten und die für einen praktischen Beruf scheiden. In einem Artikel „Also soll man das Studieren nicht verbieten“ (1775) schildert er eine Unterredung zwischen einem Fürsten, der darüber klagt, daß alle Untertanen ihre Kinder studieren lassen wollten, so daß zuletzt der Acker noch mit Federn gepflügt werde, und seinem Kanzler, der den Fehler darin sieht, „daß die wenigsten Eltern mit ihren Kindern bis ins vierzehnte Jahr was anzufangen wissen und sie in die lateinische Schule schicken, um sie nur vom Müßiggange abzuhalten“. Diesem Übel könne nur durch Errichtung von Realschulen vorgebeugt werden. Die Hälfte von den Kindern, „welche von den Eltern in den lateinischen Notstall geschickt werden“, würden mit Freuden eine solche Realschule besuchen und „nachdem sie die Vorkenntnisse von anderer Art erhalten haben, sich nachwärts ohne Zwang zu nützlichen Künsten und Handwerken bestimmen“. In einem Artikel „Also soll der handelnde Teil der Menschen nicht wie der spekulierende erzogen werden“, erklärt Möser ausdrücklich, daß er die Gelehrten als „eine der edelsten Klassen der Menschen“ ansehe und wohl wisse, wie der praktische Unterricht unendlich durch die Resultate des wissenschaftlichen gewonnen habe. Aber die Geschäftsmänner und die übrigen handelnden Menschen sollten „die Resultate nützen, ohne mit jenen einerlei Gang zu gehen“. Er stellt das wissenschaftliche abstrakte Denken, das mit einzelnen Ideen rechnet und Regeln herausbringt, und das Empfinden des praktisch Handelnden gegenüber, das Totalindrücke zu Totaleindrücken summiert und sich nicht durch Worte ausdrücken läßt. Auch die jungen Edelleute sollen nach dem Aufsatz „Über die Erziehung des Adels“ mehr praktisch erzogen werden, nicht in gelehrten Schulen, sondern als Pagen an einem Hof unter Aufsicht erfahrener Meister sollen sie ausgebildet werden; nach ihren Lehrjahren sollen sie statt auf Akademien zu gehen wenigstens drei Jahre andere Höfe und Länder, Ställe, Forsten und Jägereien besuchen. Unterricht sollen sie in Sprachen, im Schreiben, Rechnen, Tanzen und anderen Fertigkeiten empfangen. So betont Möser die Unterschiede in der Erziehung nach den jeweiligen praktischen Bedürfnissen. In einem Artikel „Wie ein Vater seinen Sohn auf eine neue Weise erzog“ (1777) macht

er das durch verschiedene Gleichnisse klar. Er weist z. B. darauf hin, daß ein Wald doch nicht aus lauter starken und schönen Eichen bestehen könne, daß auch Tannholz, Krümmlinge und Dickicht nötig seien. Und er läßt den König sagen: „Für den Adler ist die hohe Luft, wie für die Walfische das Meer; und die Erde ist für die Finken, wie mein Schloßgraben für die Karpfen. Diese besser hier, und jene besser dort.“

Die philanthropistische Methode des spielerischen Lernens verwirft Möser entschieden in einem Aufsatz „Die Erziehung mag wohl sklavisch sein“ (1776). „Wenn einer das Laufen lernen soll, so läßt man ihn in schweren Schuhen und im gepflügten Lande laufen; dagegen aber sollen Kinder, woraus man große Männer ziehen will, alles spielend fassen.“ Was kommt bei diesem spielenden Lernen heraus? Möser antwortet: „Süßes Gewäsche, leichte Phantasien und ein leerer Dunst. Der Geist bleibt schwach, der Kopf hat weder Macht noch Dauer, und alles sieht so hungrig aus wie die heiße Liebe eines verlebten Greises.“ Einen Reichtum von Wahrheiten und Kenntnissen wird man „nie spielend und auf die Art erlangen, wie viele Kinder jetzt erzogen werden“. Vielmehr wird den Menschen „nichts ohne große Arbeit“ zuteil; „und wenn das Kind auch hundertmal weint und mit Strafen zum Lernen und zu Fertigkeiten gezwungen werden muß, so sind dieses wohlthätige Strafen, und die Tränen wird er seinen Lehrern einst verdanken“. In einem anderen Artikel „Sollte nicht auch ein Institut für die Handwerksburschen nötig sein?“ (1777) macht er scherzhaft den Vorschlag, wie man das Lernen und Studieren jetzt so leicht mache, so solle man doch auch Mittel finden, um z. B. „die Erziehung der Schneider so einzurichten, daß sie ihre Wissenschaft ohne Nachteil des Körpers erlangen könnten“, und die ganze menschliche Gesellschaft solle sich „zu einer Erziehungsanstalt für die Handwerker vereinigen“.

Den Wert körperlicher Erziehung hebt Möser verschiedentlich hervor. So empfiehlt er in dem Artikel „Sollte man die Kinder nicht im Schwimmen sich üben lassen“ (1776) Schwimmen und tägliches Baden zur Stärkung der Gesundheit. Die Kinder sollten täglich einmal, wenn sie aus der Schule kommen, in die Schwemme gejagt und auf diese Weise abgehärtet werden. In einem Aufsatz „Von der National-Erziehung der alten Deutschen“ (1781) rühmt er die kriegerische Erziehung der Germanen und vertritt die Ansicht, daß es „nicht bloß wilde Tapferkeit, sondern eine wahre, eigne, durch die Erziehung gebildete Kriegskunst“ gewesen sei, „welche die deutsche Nation den Römern erst fürchterlich, hernach ehrwürdig und zuletzt wert gemacht hat“.

Auch über Mädchenerziehung finden sich mehrfach Äußerungen bei Möser. Entsprechend seiner praktischen Grundeinstellung legt er auch hier den Ton auf die praktische Ausbildung der Frau für ihren häuslichen Beruf. So heißt es in dem „Schreiben an meinen Herrn Schwiegervater“ (1767): Man gebe heutzutage den Töchtern wohl „feinere Sitten, Geschmack und Verstand“, aber es sei auch „eine not-

wendige Folge davon, daß die Haut auf der Zunge feiner, die Hände weicher und alle Sinne schwächer werden“. Sehr wahrscheinlich werde „der Verstand, welcher die Wissenschaft kennet und liebet, sich ungern mit Erfahrungen der Küche abgeben“. In einem Artikel „Sie tanzte gut und kochte schlecht“ (1771), wird eine graziöse modische junge Dame einem schlecht tanzenden, aber im Haushalt tüchtigen Mädchen gegenübergestellt. Für dieses tüchtige Mädchen „ist es ein Ruhm, schlecht zu tanzen und gut Haus zu halten; für andre aber, die es nicht nötig haben, sich um Küche und Keller zu bekümmern, und die wegen ihrer Geburt das elende Privilegium haben, müßig zu gehen, ist es umgekehrt“. In dem „Schreiben einer Mutter an einen philosophischen Kinderlehrer“ (1774) wird gegenüber der intellektuellen Bildung die Bedeutung der „Empfindungen und Leidenschaften“ hervorgehoben, die „sowohl bei kleinen als großen Kindern zu nutzen sind“. Es wird die Mühe verspottet, die man sich neuerdings mache, „den Kindern von allem deutliche Begriffe zu geben“. „Ein deutlicher Begriff kömmt mir gerade so vor wie eine Habersuppe, worin man Wasser und Grütze, Butter und Salz völlig voneinander unterscheiden kann. Aber ein dunkler Begriff ist wie ein Pudding von Miß Samsoe, worin die Masse vortrefflich schmeckt, ohnerachtet man nur eine kleine Vermutung von allen einzelnen Ingredienzen bekömmmt. Jene wirkt Ekel, und dieser gleitet oft mit so vieler Wollust herunter, daß die Vorstellungen des Leibarztes nichts dagegen vermögen.“ Die ganze philosophische Moral scheint Möser eine solche Habersuppe zu sein. Da es unwidersprechlich ist, daß eine größere Summe von Ingredienzen mächtiger wirkt als weniger, sieht er gar nicht ein, „warum man bei Erziehung der Kinder bloß die Habermoral gebrauchen solle“. Der Wille hängt nicht bloß vom Verstand ab. Keine Hausmutter auf dem Land wird sich „geradezu darum bemühen, ihren Kindern einen Begriff von der Moralität freier Handlungen zu geben“. Jede wird vielmehr „nach einem praktischen Gefühl die Hauptleidenschaft ihres Kindes zu seiner Besserung gebrauchen und ihm bloß den unmittelbaren Schaden vormalen, den es von einer bösen Handlung hat“. „Diesen Weg hat sie die treue Erfahrung gelehrt; der unmittelbare Schade, sollte er auch in einer guten Züchtigung bestehen, wirkt näher und schärfer als der entfernte, der durch Schlüsse herbeigeholt wird.“ Pointiert sagt Möser geradezu, die Leidenschaft, „diese edle Gabe Gottes“, führe den Menschen sicherer „als die aufgeklärteste Vernunft, und Leidenschaften geben Fertigkeiten, welche zur Zeit der Versuchung treuer aushalten als das Urteil, was nach Gründen gefällt werden soll“.

Justus Möser bewegt sich nicht in der Sphäre erhabener Ideen, sondern in derjenigen der praktischen Wirklichkeit des politischen und sozialen Lebens. Und er hat speziell die konkreten Verhältnisse seines Heimatlandes im Auge. So schränkt er auch die pädagogischen Aufgaben in bestimmte Grenzen ein. Das muß man zur Würdigung seiner Gedanken beachten.

## § 20

## Goethe

**Literatur:** Von literarhistorischen und philosophischen Darstellungen Goethes seien genannt: *W. Dilthey*, Das Erlebnis und die Dichtung. 10. Aufl. Leipzig 1929. *Fr. Gundolf*, Goethe. Berlin 1916. *G. Simmel*, Goethe. Leipzig 1913. *E. Cassirer*, Freiheit und Form. Berlin 1917. *E. Cassirer*, Idee und Gestalt. Berlin 1921. *H. Siebeck*, Goethe als Denker. Stuttgart 1902, 2. Aufl. 1905. *H. A. Korff*, Die Lebensidee Goethes. Leipzig 1925. *K. Vorländer*, Philosophie unserer Klassiker Lessing, Herder, Schiller, Goethe. Berl. u. Stuttg. 1923. Über Goethes pädagogische Anschauungen: *Raumer*, Gesch. d. Päd. Bd. 5. *H. Leser*, Das pädagogische Problem. Bd. II. *W. Ostermann*, Die Pädagogik unserer Klassiker. Berlin 1913. *R. Lehmann*, Die deutschen Klassiker Herder, Schiller, Goethe. Leipzig 1921. (Die großen Erzieher Bd. 9 u. 10.) *Ad. Langguth*, Goethes Pädagogik. Halle 1886. *B. Münz*, Goethe als Erzieher. Wien u. Leipzig 1904. *K. Muthesius*, Goethe und Pestalozzi. Leipzig 1908. *M. Wundt*, Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals. Berlin u. Leipzig 1913. *R. Zülchert*, Goethe als Erzieher. 2. Aufl. Leipzig 1922. *E. Caspers*, Goethes pädagogische Grundanschauungen im Verhältnis zu Rousseau (Manns Päd. Mag. H. 861). Langensalza 1922. *E. Zeißig*, Goethe als Erzieher und Lehrer. Altenburg 1920. *G. Boß*, Erzieherum im Sinne Goethes und Fichtes. München 1927.

Genies pflegen sich in ihren Wirkungen nicht nur auf ein begrenztes Sachgebiet zu beschränken, sondern irgendwie einen Einfluß auf das Ganze des geistigen und kulturellen Lebens auszuüben. So wirkt Goethe nicht nur als Dichter in einem bestimmten Bereich der Literatur, sondern er hat weit darüber hinaus die verschiedensten Bezirke des Lebens bedeutsam beeinflusst und durch den Gesamtwert seiner Persönlichkeit eine ungemeine Bereicherung des ganzen deutschen Geisteslebens hervorgerufen. Als solche Persönlichkeit ist Goethe ein Erzieher und Bildner des deutschen Volkes. Nicht darum gehört Goethe in eine Geschichte der Pädagogik, weil er auch eine Reihe von Äußerungen über pädagogische Fragen getan hat, sondern darum, weil seine geniale Persönlichkeit in ihrer kulturellen Bedeutung unmittelbar auch pädagogische Werte enthält. Goethe hat nie wie Wieland und Herder praktisch den Erzieherberuf ausgeübt, hat auch nie etwa als Professor an einer Universität gewirkt, und doch kann man auch ihn einen echten Pädagogen nennen.

Goethe als Persönlichkeit bietet selbst ein glänzendes Beispiel dafür, wie Genie und Bildung sich vereinigen können. Er gehört nicht zu den Geistern, die frühreif in ihrem Schaffen gleich einen Höhepunkt erreichen, den sie aber auch nicht mehr überschreiten, sondern zu denen, die eine aufsteigende Entwicklung durchmachen. Es ist ein langer Weg, der von dem am 28. August 1749 unter Schwierigkeiten geborenen Knäblein bis zu dem abgeklärten Greis, der noch in seinem Todesjahr 1832 an dem Riesenwerk des „Faust“ besserte. Kaum ein



anderer Mensch hat eine so reiche, gewaltige geistige Entwicklung in seinem Leben durchlaufen wie Goethe, kaum ein anderer hat einen so hohen Grad nicht von Gelehrsamkeit, sondern von Gesamtbildung der Persönlichkeit erreicht. Nicht umsonst hat Goethe dem ersten Teil seiner Autobiographie „Dichtung und Wahrheit“ das Wort eines griechischen Komödiendichters als Motto vorangestellt: „Wer nicht gezüchtigt wird, wird nicht erzogen.“ Damit soll nicht einer Prügelpädagogik das Wort geredet sein, sondern es soll damit der erzieherische Wert der Lebenserfahrungen, die für das Individuum oft als Widerstände erscheinen, hervorgehoben, es soll damit die Bedeutung der Erziehung überhaupt für das Kind gekennzeichnet werden. Auch wenn Goethe dem zweiten Teil, der die Epoche der Jünglingsreife behandelt, das Motto gibt: „Was man in der Jugend wünscht, hat man im Alter die Fülle“, so ist das charakteristisch. Denn vom jugendpsychologischen Standpunkt aus sind in der Tat im Jugendalter solche „Wünsche“ wichtig, die, wie Goethe sagt, „Vorgefühle der Fähigkeiten“ sind, „die in uns liegen, Vorboten desjenigen, was wir zu leisten imstande sein werden“ (9. Buch). Goethe hat seine eigene Jugendentwicklung im Auge, wenn er sagt: Wenn „die Jugend des Menschen in eine prägnante Zeit trifft, wo das Hervorbringen das Zerstören überwiegt und in ihm das Vorgefühl beizeiten erwacht, was eine solche Epoche fordere und verspreche, so wird er, durch äußere Anlässe zu tätiger Teilnahme gedrängt, bald da- bald dorthin greifen, und der Wunsch, nach vielen Seiten wirksam zu sein, wird in ihm lebendig werden.“ Gewiß wirken menschliche Beschränktheit und zufällige Hindernisse der Erfüllung der Jugendwünsche entgegen; aber waren „diese Wünsche aus einem reinen Herzen entsprungen, dem Bedürfnis der Zeit gemäß“, so wird später doch manches wieder aufgefunden und aufgehoben, ja auch Verwandtes zum Vorschein gebracht. Der dritte Teil von Dichtung und Wahrheit, der eine Epoche schildert, in der Goethe sich seines Dichterberufs mehr und mehr bewußt wird und eine literarische Stellung gewinnt, hat das Motto: „Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.“ Schon aus diesen Vorsprüchen erhellt, wie Goethe in seiner individuellen Entwicklung einen Bildungsgang von typischer Bedeutung schildern wollte. In einem nachgelassenen, von Goethe nicht veröffentlichten Vorwort zum dritten Teil heißt es, er habe die drei Bände zuerst nach den Gesetzen über die Metamorphose der Pflanzen gliedern wollen: im ersten sollte „das Kind nach allen Seiten zarte Wurzeln treiben und nur wenig Keimblätter entwickeln“, im zweiten sollte „der Knabe mit lebhafterem Grün stufenweis mannigfaltiger gebildete Zweige treiben, und dieser belebte Stengel sollte nun im dritten Beete ähren- und rispenweis zur Blüte hineinleiten und den hoffnungsvollen Jüngling darstellen“. Das Bildungsproblem der Persönlichkeit überhaupt beschäftigt Goethe in Dichtung und Wahrheit, und seine eigne Person in ihrer konkreten Lebendigkeit gewinnt bei dieser Dar-

stellung der Entwicklung einen überindividuellen Sinn. Während etwa Rousseaus Autobiographie ein leidenschaftliches subjektives Bekenntnis ist, aus dem kaum viel pädagogische Weisheit geholt werden kann, ist bei Goethe das Subjektive in eine objektive Wertsphäre erhoben und erscheint die ganze Entwicklung nicht als bloß zufälliges individuelles Erleben, sondern als ein notwendiger typischer Bildungsgang, und das pädagogische Moment wird dabei nicht von außen hineingetragen, sondern es ist der organischen Entwicklung immanent. In der Erhebung des Individuellen zum Idealtypus besteht gerade das Dichterische, und Goethes Autobiographie will ja so Dichtung und Wahrheit sein. In einer kurzen Selbstschilderung hat Goethe einmal von sich gesagt: „Immer tätiger, nach innen und außen fortwirkender poetischer Bildungstrieb macht den Mittelpunkt und die Base seiner Existenz.“ Dieser rastlose Trieb muß sich nach außen wenden und praktisch wirken. Durch die Beziehung auf verschiedene Gebiete entstehen, wie Goethe in scharfer Selbstkritik sagt, die „falschen Tendenzen zur bildenden Kunst, zu der er kein Organ, zum tätigen Leben, wozu er keine Biegsamkeit, zu den Wissenschaften, wozu er nicht genug Beharrlichkeit hat“. „Da er sich aber gegen alle drei bildend verhält, auf Realität des Stoffs und Gehalts und auf Einheit und Schicklichkeit der Form überall dringen muß, so sind selbst diese falschen Richtungen des Strebens nicht unfruchtbar nach außen und innen.“ Dieser produktive Bildungstrieb, der in der Tat für Goethes Wesen charakteristisch ist, hat unmittelbar auch eine pädagogische Bedeutung, und so ist die pädagogische Bildungsidee von Goethes Persönlichkeit und seinem Werk nicht zu trennen. Auch in seinen Dichtungen steckt daher pädagogischer Gehalt.

Das vielzitierte Wort Goethes, daß seine Werke „Bruchstücke einer großen Konfession“ seien, kann nicht bedeuten, daß irgendwelche subjektiven Erlebnisse darin das Wesentliche seien und daß man überall danach suchen müsse, wie das eine einseitige literarhistorische Richtung getan hat. Vielmehr ist gerade dies das Bedeutsame, daß er das subjektiv Zufällige des bloßen Erlebnisses ablöst und einem Überindividuellen, Objektiven konkret-lebendige Gestalt verleiht. Wohl stellen daher seine Werke Dokumente der eigenen Lebensentwicklung Goethes dar, aber sie sind mehr als das, sie repräsentieren objektiv-gültige Werte, ästhetische Werte, Lebenswerte, Kulturwerte, Bildungswerte. In Goethes Werken, seinen lyrischen Dichtungen, seinen Romanen und Dramen, stecken daher auch pädagogische Momente, die keineswegs den ästhetischen Wert beeinträchtigen. Nehmen wir Goethesche Gestalten wie Götz, Werther, Iphigenie, Tasso, Wilhelm Meister, Faust, so spielt bei ihnen allen das Bildungsproblem eine Rolle und aus allen lassen sich Bildungswerte gewinnen. Gewaltigen Ausdruck findet die Bildungsidee im „Faust“, diesem Werk, dem man mit Recht Menschheitsbedeutung zuspricht. Ein rastloser „Bildungstrieb“ im Sinne Goethes macht auch das Wesen Fausts aus. Wie für Goethe selbst

Bildung eine unendliche Aufgabe war, so wird die Idee des Faust in den Worten ausgesprochen: „Wer immer strebend sich bemüht, Den können wir erlösen.“ Ein langer Bildungsweg führt von dem Faust, der an der Wissenschaft und am Leben verzweifelt, bis hin zu dem tätigen greisen Faust, der als der Weisheit letzten Schluß preist: „Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, Der täglich sie erobern muß.“

Goethes pädagogische Ansichten sind im Wesen seiner Persönlichkeit und in seiner ganzen Lebens- und Weltanschauung begründet. Die intuitive und synthetische Auffassungsweise Goethes bekundet sich nicht nur in dichterischer Gestaltung, sondern in dem ganzen Verhalten zu Leben und Welt. Die innere Lebendigkeit, die er als Kern seines eigenen Wesens spürt, findet er in der Natur, im All wieder. Die pantheistische Grundstimmung ist ihm etwas Selbstverständliches, das Leben ist ihm ohne weiteres Alleben. In dem Fragment „Die Natur“ (1782) kommt diese Anschauung zu starkem Ausdruck. Die Natur, heißt es da, „scheint alles auf Individualität angelegt zu haben und macht sich nichts aus Individuen“. „Sie baut immer und zerstört immer, und ihre Werkstätte ist unzugänglich.“ „Es ist ein ewiges Leben, Werden und Bewegen in ihr, und doch rückt sie nicht weiter. Sie verwandelt sich ewig, und ist kein Moment Stillestehen in ihr.“ Bezeichnenderweise macht Goethe 1828 zu diesem Aufsatz die Bemerkung, es fehle darin noch „die Anschauung der zwei großen Triebkräfte aller Natur“, und diese sind ihm „Polarität“ und „Steigerung“. Polarität besteht in immerwährendem Anziehen und Abstoßen und bezieht sich auf das Materielle, Steigerung besteht in immer strebendem Aufsteigen und bezieht sich auf das Geistige. Aber Materie existiert nach Goethe nie ohne Geist, der Geist nie ohne Materie, und so vermag auch die Materie sich zu steigern, und der Geist vermag anzuziehen und abzustößen. Damit sind schon Grundbegriffe Goethescher Lebens- und Weltanschauung aufgedeckt. Goethe kann und will kein wissenschaftlicher Philosoph sein, er geht nicht diskursiv begrifflich, sondern intuitiv vor, er sucht nicht das abstrakt Allgemeine, sondern das konkret Individuelle und das Typische, nicht auf den Begriff, auf das Leben kommt es ihm an, „Phänomene“ will er feststellen. Diese philosophische Grundeinstellung Goethes bekundet sich natürlich auch auf pädagogischem Gebiet. Das Problem der Steigerung als eines immer strebenden Aufsteigens führt unmittelbar zu dem Problem der Bildung. Und bei Goethes Anschauungsweise ist es begreiflich, daß ihn ebenso sehr die Frage der organischen Bildung in der Natur wie die Frage der pädagogischen Bildung des Menschen interessiert, ja daß er analogiehafte Beziehungen zwischen diesen Problemen findet. Es ist nicht zufällig, daß ihn die Metamorphose der Pflanzen so stark beschäftigt hat, daß er „Beispiele des Bildens, Umbildens und Verbildens“ im Pflanzenreich sammelt. Auch Bildung im pädagogischen Sinn ist ihm ein organisches Wachsen, ein Streben nach Ganzheit und Form vom

Wesensinnern aus, eine Entwicklung und Wertentfaltung. Die „Natur“ im Goetheschen Sinn ist daher auch für die Bildung von Bedeutung. Es ist charakteristisch, daß Goethe den Lehrer mit dem Gärtner vergleicht. Bildung ist ihm eine Entfaltung auf der naturhaften Wesensgrundlage. So sagt er: „Die Erkenntnis wächst in jedem Menschen nach Graden, die ein Lehrer weder übertreiben soll noch kann; und den hielt' ich für den geschicktesten Gärtner, der für jede Epoche jeder Pflanze die erforderliche Wartung verstünde.“ „Natur“ hat bei Goethe so eine allgemeine Bedeutung, sie wird nicht wie bei Rousseau scharf der Kultur gegenübergestellt, sie ist das wesenhaft Lebendige, das überall wirkt. Auf der Natur muß alle Bildung und Erziehung aufbauen. In seinen Anmerkungen zu Diderots Versuch sagt Goethe: „Die Natur muß das Ihrige getan haben, wenn die Erziehung gelingen soll.“ Wie Goethe Natur und Kunst zu verbinden sucht, so will er auch Natur und Bildung vereinigen, wie das die Verse ausdrücken:

„So ist's mit aller Bildung auch beschaffen:  
 Vergebens werden ungebundne Geister  
 Nach der Vollendung reiner Höhe streben.  
 Wer Großes will, muß sich zusammenraffen;  
 In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,  
 Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“

Der junge Goethe betont, beeinflusst von der Anschauungsweise des Sturms und Drangs, das Individuelle, Lebendige, Naturhafte, der reife Goethe legt Wert auf das Gesetzmäßige, auf die vollendete Gestaltung im Sinne der Klassik, ohne darum den grundlegenden Lebensbegriff preiszugeben. War Herder vom Sturm und Drang aus zu einem geschichtsphilosophisch fundierten menschheitlichen Bildungsideal gekommen, so gelingt Goethe darüber hinaus die klassische Formung eines Lebensideals, mit dem das klassische Bildungsideal verbunden ist. Aus manchen Äußerungen des jungen Goethe könnte man zu entnehmen glauben, daß für ihn Bildung und Erziehung nur in einem naturhaften Wachsenlassen bestünde. So heißt es in dem Jugendaufsatz Goethes „Von deutscher Baukunst“ (1773) über den Genius: „Seine eigenen Kräfte sind's, die sich im Kindertraum entfalten, im Jünglingsleben bearbeiten, wie er stark und behend wie der Löwe des Gebirges auseilt auf Raub. Drum erzieht und weist die Natur, weil ihr Pädagogen ihm nimmer den mannigfaltigen Schauplatz erkünsteln könnt, stets im gegenwärtigen Maß seiner Kräfte zu handeln und zu genießen.“ Aber Natur ist für Goethe organisch lebendige Natur, in der die Tendenz zur Gestaltung und Bildung schon drinliegt, und Bildung in Beziehung darauf führt doch auch nach Goethe über die Natur hinaus, wenn sie auch auf deren Grundlage ruht. Erziehung heißt, so sagt Goethe einmal, „die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besondern Kreisen existieren kann“. Die praktische Lebens-

bedeutung hebt er in diesem Sinne hervor. „Welche Erziehungsart ist für die beste zu halten? Antwort: die der Hydrioten. Als Insulaner und Seefahrer nehmen sie ihre Knaben gleich mit zu Schiffe und lassen sie im Dienste herankrabbeln. Wie sie etwas leisten, haben sie teil am Gewinn; und so kümmern sie sich schon um Handel, Tausch und Beute, und es bilden sich die tüchtigsten Küsten- und Seefahrer, die klügsten Handelsleute und verwegensten Piraten.“ Von diesem Gesichtspunkt aus muß er an dem traditionellen Erziehungs- und Unterrichtswesen Kritik üben. Ja, er kann sich gelegentlich pessimistisch über die Erfolge pädagogischen Tuns äußern. So sagt der weise Chiron, den Faust den edlen Pädagogen nennt: „Am Ende treiben sie's nach ihrer Weise fort, Als wenn sie nicht erzogen wären.“ Oder in „Erwin und Elmire“ wird die übliche Töchtererziehung scharf verspottet, und die Mutter Olympia vertritt ihrer Tochter gegenüber die Ansicht: „Ich sage dir, die Kinderschuhe treten sich von selbst aus, wenn sie einem zu eng werden, und wenn ein Weib Menschenverstand hat, kann es sich in alles fügen. Gewiß! die besten, die ich unter unserm Geschlecht habe kennen gelernt, waren eben die, auf deren Erziehung man am wenigsten gewendet hatte.“ In „Dichtung und Wahrheit“ bemerkt Goethe, wie „Kinder aus den gesitteten Ständen“ in einen Konflikt „zwischen dem Naturzustande und dem der Zivilisation“ geraten, indem sie von Eltern und Lehrern zu gutem, verständigem Betragen angeleitet werden und dann von andern „das zu leiden haben, was an ihnen gescholten wird und höchlich verpönt ist“. Goethe weiß aber sehr wohl, daß die menschliche Bildung nicht eine einfache naturhafte Entwicklung sein kann, sondern einen komplizierten Charakter aufweist und daß das Kind eben in die Kultur hineinwachsen muß. So sagt er: „Das Kind, an und für sich betrachtet, mit seinesgleichen und in Beziehungen, die seinen Kräften angemessen sind, scheint so verständig, so vernünftig, daß nichts drüber geht, und zugleich so bequem, heiter und gewandt, daß man keine weitere Bildung für dasselbe wünschen möchte. Wüchsen die Kinder in der Art fort, wie sie sich andeuteten, so hätten wir lauter Genies. Aber das Wachstum ist nicht bloß Entwicklung; die verschiedenen organischen Systeme, die den einen Menschen ausmachen, entspringen auseinander, folgen einander, verwandeln sich ineinander, verdrängen einander, ja zehren einander auf, so daß von manchen Fähigkeiten, von manchen Kraftäußerungen nach einer gewissen Zeit kaum eine Spur mehr zu finden ist.“ Goethe verwirft charakteristischerweise sowohl die traditionelle Drillmethode als auch die philanthropistische Methode, wonach der Jugend alles „auf eine leichte, lustige und bequeme Art beigebracht werden müsse“, denn daraus entspringen „wieder andere Übel und Nachteile“. Seiner ganzen Einstellung entsprechend beschäftigt sich Goethe hauptsächlich mit dem Problem der Bildung des Individuums als solchen, liegt doch in seiner Grundanschauung die Betonung der Bedeutung des Individuellen. Er sagt einmal: „Jeder ist selber nur ein Individuum und kann sich

auch eigentlich nur fürs Individuelle interessieren. Das Allgemeine findet sich von selbst, drängt sich auf, erhält sich, vermehrt sich. Wir benutzen's, aber wir lieben es nicht.“ So ist ihm auch pädagogisch das Individuum als solches das Wesentliche, und er neigt zu einem pädagogischen Individualismus. Aber seinem Pantheismus gemäß stellt er das Individuum doch hinein in die Allnatur, und der gereifte Goethe würdigt auch die Beziehungen des Individuums zum sozialen Leben und zum Ganzen der Kultur. Der alte Goethe, der den Blick aufs Universale in der Literatur und der Kultur wendet, unterscheidet als aufeinanderfolgende „Epochen geselliger Bildung“: die idyllische, die soziale oder zivische, die allgemeinere und schließlich die universelle.

Am ausführlichsten hat Goethe seine pädagogischen Anschauungen in „Wilhelm Meister“ dargelegt, auch in den „Wahlverwandtschaften“ finden sich pädagogische Gedanken. Wilhelm Meister ist in höherem Sinne noch als Wielands Agathon ein Bildungsroman. In den Lehr- und Wanderjahren unter mannigfachen Verhältnissen erfährt die Bildung des Helden ihre Vollendung, gewinnt er seine Stellung im sozialen Leben, in der Kultur. Schon in „Wilhelm Meisters Lehrjahren“ wird die Frage des Verhältnisses von Natur und Bildung aufgeworfen. Wilhelm Meister fragt einmal, ob nicht „ein glückliches Naturell“ als das erste und letzte einen Künstler, ja vielleicht jeden Menschen allein zum Ziele bringen könne. Und ihm wird entgegnet: „Das erste und letzte, Anfang und Ende möchte es wohl sein und bleiben; aber in der Mitte dürfte dem Künstler manches fehlen, wenn nicht Bildung das erst aus ihm macht, was er sein soll, und zwar frühe Bildung; denn vielleicht ist derjenige, dem man Genie zuschreibt, übler daran als der, der nur gewöhnliche Fähigkeiten besitzt; denn jener kann leichter verbildet und viel heftiger auf falsche Wege gestoßen werden als dieser.“ Bildung wird hier als Wertbegriff erfaßt, sie erhebt den Menschen zu dem, „was er sein soll“. Auf die Bedeutung der „ersten Eindrücke der Jugend“ wird hingewiesen. Wenn ein Mensch „in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen“ ist, wenn ihn seine Meister das gelehrt haben, „was er zuerst wissen mußte, um das übrige leichter zu begreifen“, wenn er gelernt hat, „was er nie zu verlernen braucht“, dann wird er „ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat“. Die Wichtigkeit des ganzen Milieus für die freie Entfaltung des Individuums wird hier hervorgehoben, und damit erhält der Begriff der Erziehung seine Bedeutung. „Es wird so viel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen, aber großen Begriff, der alles andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen können.“ Goethe ist sich dabei wohl bewußt, wieviel zu einer vollendeten Bildung gehört, und mehrfach ist in Wilhelm Meister davon die Rede. „Alles, was uns begegnet,“ heißt es einmal,

„läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.“ Es wird betont, „welche unendliche Operationen Natur und Kunst machen müssen, bis ein gebildeter Mensch dasteht“, und es wird beklagt, wie freventlich sich oft der Mensch zerstört. Als Wilhelm Meister seinen Lehrbrief erhält, mit dem symbolisch die Beendigung seiner Lehrjahre bezeichnet ist, da kommt ihm als der Irrtum seines Lebens zum Bewußtsein, daß er „da Bildung suchte, wo keine zu finden war“. Bezeichnenderweise sucht er dann gleich selbst, den jungen Felix im Sinne seiner neugewonnenen Auffassung zu erziehen. Die Natur, meint er, bildet uns auf ihre liebliche Weise zu allem, „was wir sein sollen“. „O der seltsamen Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft, die uns erst verwirrt und mißleitet und dann mehr als die Natur selbst von uns fordert! Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, anstatt uns auf dem Wege selbst zu beglücken!“ Die menschliche Natur scheint ihm nun erst „durch die Beobachtung des Kindes deutlich zu werden“, aber er muß bald bemerken, „daß wirklich der Knabe mehr ihn als er den Knaben erziehe“. An einer anderen Stelle (in den Bekenntnissen einer schönen Seele) ist die Rede von einem Erziehungsexperiment, das davon ausgeht, daß man die „Neigungen und Wünsche“ des Zöglings berücksichtigt, ihn in die Lage versetzt, „jene sobald als möglich zu befriedigen, diese sobald als möglich zu erreichen, damit der Mensch, wenn er sich geirrt habe, früh genug seinen Irrtum gewahr werde und, wenn er das getroffen hat, was für ihn paßt, desto eifriger daran halte und sich desto emsiger fortbilde“. Bei guten Naturen könnte dieser „sonderbare Versuch“ vielleicht gelingen, wird hinzugesetzt. Als das erste und letzte am Menschen gilt hierbei „Tätigkeit“, und man kann nichts tun, ohne die Anlage dazu zu haben, ohne den Instinkt, der dazu treibt. Von diesem Gesichtspunkt aus ist eigentlich „jede, auch nur die geringste Fähigkeit uns angeboren, und es gibt keine unbestimmte Fähigkeit“. „Nur unsere zweideutige, zerstreute Erziehung macht die Menschen ungewiß; sie erregt Wünsche, statt Triebe zu beleben, und anstatt den wirklichen Anlagen aufzuhelfen, richtet sie das Streben nach Gegenständen, die so oft mit der Natur, die sich nach ihnen bemüht, nicht übereinstimmen.“ Derjenige, der auf eigenem Weg irregeht, findet durch sich selbst oder durch Anleitung den rechten, seiner Natur gemäßen Weg und wird ihn nie verlassen, derjenige, der auf fremdem Weg recht wandelt, ist immer in Gefahr, das fremde Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben. Ein andermal wird als die „Pflicht des Menschenerziehers“ bezeichnet, nicht vor Irrtum zu bewahren, sondern „den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschürfen zu lassen“. Immer wieder wird im Wilhelm Meister darauf hingewiesen, wie der Weg der Bildung keineswegs glatt ist, sondern wie Irrwege, Hemmnisse, Widerstände überwunden werden müssen, ja wie gerade das Kämpfen und Streben wesentlich ist. Jeder gebildete

Mensch, sagt Natalie einmal zu Wilhelm, „weiß, wie sehr er an sich und andern mit einer gewissen Roheit zu kämpfen hat, wie viel ihn seine Bildung kostet“. Eine harmonische Bildung der Persönlichkeit ist das Ziel. Wilhelm sagt einmal von sich: „ich habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur eine unwiderstehliche Neigung.“ Diese Persönlichkeitsbildung ist nicht eine rigoristisch ethische Bildung des Individuums, sie will sich auf die ganze Persönlichkeit innerhalb der Gesellschaft und der Kultur erstrecken. Man tut nicht wohl, „der sittlichen Bildung einsam, in sich verschlossen, nachzuhängen“, vielmehr wird der, „dessen Geist nach einer moralischen Kultur strebt“, „seine feinere Sinnlichkeit zugleich mit auszubilden“ suchen, damit er „nicht in Gefahr komme, von seiner moralischen Höhe herabzugleiten, indem er sich den Lockungen einer regellosen Phantasie übergibt“. Einseitigkeit soll vermieden werden. Der Mensch, der an mannigfaltige Tätigkeit oder mannigfaltigen Genuß Anspruch macht, muß fähig sein, „mannigfaltige Organe an sich gleichsam unabhängig voneinander auszubilden“. Und die Persönlichkeit muß handelnd in die Welt eintreten. Wenn die Bildung des Menschen „auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen, denn das Handeln eigentlich vergleicht uns mit andern.“ Allerdings, so heißt es anderwärts: „Es sind nur wenige, die den Sinn haben und zugleich zur Tat fähig sind. Der Sinn erweitert, aber lähmt; die Tat belebt, aber beschränkt.“ Es ist überhaupt nicht allen Menschen „eigentlich um ihre Bildung zu tun, viele wünschen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden, Rezepte zum Reichtum und zu jeder Art von Glückseligkeit“. Typische Formen der Erziehung und Bildung unterscheidet Goethe schon in den Lehrjahren. So wird dem sonderbaren Versuch, der auf dem Grundsatz beruht, jede Natur sich selbst ausbilden zu lassen, gegenübergestellt die durch Natalie ausgeübte Erziehung weiblicher Zöglinge, bei der gewisse Gesetze als notwendig erachtet werden, die dem Leben einen gewissen Halt geben. Ja Natalie vertritt im Gegensatz zu dem Prinzip des Gewährenlassens die Ansicht, „es sei besser, nach Regeln zu irren, als zu irren, wenn uns die Willkür unserer Natur hin und her treibt“. Dabei nimmt Natalie die Menschen nicht, wie sie sind, sondern behandelt sie, „als wären sie, was sie sein sollten“, um sie dazu zu bringen, „wohin sie zu bringen sind“. Wieder einen anderen Typus zeigt Therese, die „Einsicht, Ordnung, Zucht, Befehl“ verlangt. Und der Unterschied zwischen diesen beiden Arten wird dahin formuliert: „Therese dressiert ihre Zöglinge, Natalie bildet sie.“

Noch stärker als in den Lehrjahren tritt in Wilhelm Meisters Wanderjahren die Bildungsidee Goethes hervor. Wilhelm Meister muß sich da mit dem Problem der Erziehung und Bildung seines Sohnes Felix beschäftigen. Der Gedanke der praktischen und sozialen Bildung wird



hier von Goethe entschiedener betont. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Kind wird gleich im ersten Buch der Wanderjahre erörtert. Hier wie auch schon in den Lehrjahren wird Ausgehen von der Seele des Kindes verlangt. So sagt Jarno: „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. Die Kinder an der Gegenwart festzuhalten, ihnen eine Benennung, eine Bezeichnung zu überliefern, ist das Beste, was man tun kann. Sie fragen ohnehin früh genug nach den Ursachen.“ Demgemäß meint Jarno, da Kinder die Gegenstände nur oberflächlich sähen, könne man mit ihnen vom Werden und Zweck auch nur oberflächlich reden, und so müsse man überhaupt in jedem neuen Kreise „zuerst wieder als Kind anfangen, leidenschaftliches Interesse auf die Sache werfen, sich erst an der Schale freuen, bis man zu dem Kerne zu gelangen das Glück hat“. In den Lehrjahren hatte Jarno schon geäußert, man könne Kinder nicht anders erziehen, als daß man um des Guten und Nützlichen willen auch einmal betrüge. Nicht der übliche Unterricht durch Lehrer kann in Frage kommen. „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß als die Schüler allenfalls wissen sollen.“ Ein vollkommener Lehrer ist nur „da, wo die Sache zu Hause ist, die du lernen willst“; so wie man fremde Sprache am besten da lernt, wo man zu Hause ist, zieht man den besten Unterricht „aus vollständiger Umgebung“. Man muß einen Gegenstand um seiner selbst willen studieren. Allerdings, meint Jarno, das ist das Höchste und Letzte. Das Kind möchte aber jede Art von Tätigkeit ergreifen, „weil alles leicht aussieht, was vortrefflich ausgeübt wird“. Vom lebenspraktischen Gesichtspunkt aus fordert Goethe jetzt Beschränkung auf ein bestimmtes Gebiet, in dem wirklich eine wertvolle Leistung erzielt werden kann. „Was der Mensch leisten soll, muß sich als ein zweites Selbst von ihm ablösen“, und dazu muß er sich ganz der Sache hingeben. Vielseitige Bildung ist wohl zu ihrer Zeit vorteilhaft, aber, so sagt Jarno jetzt von diesem Standpunkt aus, „Vielseitigkeit bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem eben jetzt genug Raum gegeben ist“. „Ja, es ist jetzo die Zeit der Einseitigkeiten; wohl dem, der es begreift, für sich und andere in diesem Sinne wirkt!“ So wird die Forderung ausgesprochen: „Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde.“ „Sich auf ein Handwerk zu beschränken, ist das beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst sein, und der beste, wenn er eins tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird.“ Dieser Grundsatz wird nachher auch für die „pädagogische Provinz“ als maßgebend hingestellt. „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.“ Und Jarno erklärt einmal: Narrenpossen „sind eure allgemeine Bildung und alle

Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“ Wie schon in den Lehrjahren die Verbindung von Sinn und Tat gefordert wurde, so betont Jarno: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von jedem. Beides muß wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wider bewegen.“

In der pädagogischen Provinz werden dem von Jarno ausgesprochenen Prinzip entsprechend „alle Tätigkeiten gesondert“. Der Zögling wird auf jedem Schritt geprüft, damit man erkennt, „wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald dorthin wendet“. „Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag.“ Von der „Natur“ des Kindes wird also ausgegangen, und Erziehung soll gerade eine Verkürzung der Umwege bewirken. Eine Schilderung seiner pädagogischen Provinz gibt Goethe im zweiten und dritten Buch der Wanderjahre. Einwirkungen von Gedanken Pestalozzis, Fellenbergs und Fichtes lassen sich bei dieser pädagogischen Utopie nachweisen, aber die ganze Ausgestaltung läßt sich nur aus dem Geist Goethes heraus verstehen. Das Ideal einer geistig-sittlichen Bildung wird da gezeichnet, bei der die Individualität des Zöglings zu ihrem Recht kommt und eine harmonische Einordnung in das Gemeinwesen erzielt wird. Kein gewaltsamer Eingriff in die Entwicklung der Natur darf geschehen, sondern unter vernünftiger Leitung soll der Geist in Selbsttätigkeit sich entfalten und veredelt werden. Sittliche Bildung geht über die bloße Natur hinaus, das ist schon darin ausgedrückt, daß Ehrfurcht als Ziel bezeichnet wird. „Die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte; dieses zu entwickeln, ist unsere Pflicht, öfters entwickelt sich's besser von selbst. Aber eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei.“ Diese Ehrfurcht, die zur Vollendung der Bildung gehört, ist nun nach Goethe eine dreifache: Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, und Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist. Aus diesen drei Ehrfurchten „entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so daß der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist“. Die Einrichtungen der pädagogischen Provinz sind zum Teil recht eigenartig. Eine strenge Regelung des ganzen Lebens der Zöglinge findet statt. Das Gesetz dominiert hier durchaus über das Individuelle. Ja, es wird als Grundsatz geäußert, daß „nichts der Willkür des Lernenden zu überlassen sei“. Gerade das Genie, das angeborene Talent leiste den strengen Forderungen, den entschieden Gesetzen den willigsten Gehorsam. „Nur das Halbvermögen wünschte gern seine be-

schränkte Besonderheit an die Stelle des unbedingten Ganzen zu setzen und seine falschen Griffe unter Vorwand einer unbezwinglichen Originalität und Selbständigkeit zu beschönigen.“ Ein schrankenloser Subjektivismus wird also entschieden abgelehnt. Die erste Stufe der Ausbildung, das Element der Erziehung stellt in der pädagogischen Provinz der „Gesang“ dar. Die einfachste Lehre wird auf dem Weg des Gesangs mitgeteilt. Die Kinder werden beim Singen auch geübt, zu den Tönen die Noten zu schreiben und nach Noten zu singen, den Text zuzufügen, sie üben „zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben, als man denkt“, an den Verhältnissen der Töne können sie auch „den hohen Wert der Meß- und Rechenkunst viel geschwinder“ erfassen als auf jede andere Weise. Für religionsgeschichtliche Unterweisung ist eine Halle mit Gemälden ausgestattet, und zwar werden da in Sockeln und Friesen „nicht sowohl synchronistische als symphonistische Handlungen und Begebenheiten“ aufgeführt, „indem unter allen Völkern gleichbedeutende und Gleiches deutende Nachrichten vorkommen“. Sprachübungen werden mit Reitübungen und mit Geschehnissen des praktischen Lebens verbunden. Es wird „das Jahr über monatweise nur eine Sprache im allgemeinen gesprochen, nach dem Grundsatz, daß man nichts lerne außerhalb des Elements, welches bezwungen werden soll“. Die Ausbildung in den einzelnen Künsten: Musik, bildenden Künsten, epischer Dichtkunst vollzieht sich in getrennten Regionen, die dem Wesen der jeweiligen Kunst entsprechend eingerichtet sind. Ganz eigenartige, vom Üblichen abweichende Methoden der Erziehung und des Unterrichts stellt Goethe hier in der pädagogischen Provinz auf. Das Ziel ist ihm eine geregelte lebenspraktische, berufliche Ausbildung, die den einzelnen in die Gesetzmäßigkeit des sozialen Lebens einordnet.

In den „Wahlverwandtschaften“, die auch mancherlei pädagogische Ansichten enthalten, wird einmal als Zweck aller Erziehung bezeichnet, daß vorausgesetzte Fähigkeiten zu Fertigkeiten werden. Das sei „die laute, deutliche Absicht der Eltern und Vorgesetzten, die stille, nur halbbewußte der Kinder selbst“. Als ein Grundsatz der guten Pädagogik wird bezeichnet: „gegen alle Zerstreuung zu arbeiten“. Der größte Fehler des Lehrers ist, „wenn er sich von den Lernenden mit in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er jetzt behandelt“. Die Kinder müssen, wenn der Lehrer sich nicht von seinem Standpunkt verrücken läßt, „zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen, nur von dem, was und wie der Lehrende will“. Dabei soll der Unterricht durchaus „gesprächsweise“ erfolgen. Eine strenge Führung und Konzentration auf den Gegenstand des Unterrichts verlangt Goethe hier also. Um Erziehung für das praktische Leben ist es ihm auch hier zu tun. In diesem Sinn wird einmal als Summe des ganzen Erziehungsgeschäftes bezeichnet: „Man erziehe die Knaben zu Dienern und die Mädchen zu Müttern, so wird es überall wohl stehn.“ In gebildeten Ständen ist, so heißt es, die Aufgabe sehr ver-

wickelt. Denn da ist es, besonders mit Rücksicht auf gesellschaftliche Verhältnisse, notwendig, daß man die Zöglinge nach außen bildet. Aber indem man sie „für einen weiteren Kreis zu bilden gedenkt, treibt man sie leicht ins Grenzenlose, ohne im Auge zu behalten, was denn eigentlich die innere Natur fordert“. Die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen der Bildung nach außen und der inneren Natur erscheint hier also als wichtiges Problem. Die Erziehung ist vollendet, wenn in den Zöglingen das rein ausgebildet ist, „was sie bedürfen, wenn sie in das Feld eigener Tätigkeit und Selbständigkeit hinüberschreiten“. Freilich an diese Erziehung zum lebenspraktischen Beruf „schließt sich eine andere immer wieder an, die beinahe mit jedem Jahre unsers Lebens, wo nicht von uns selbst, doch von den Umständen veranlaßt wird“. Der Gegensatz zwischen den Generationen, der bei der Erziehung hervortritt, kann dadurch behoben werden, daß der Vater dem Sohn nicht streng autoritativ gegenübersteht, sondern ihn „zum Mitbesitzer“ erhebt, ihn „mitbauen, -pflanzen“ läßt und ihm „wie sich selbst eine unschädliche Willkür“ erlaubt. Eine Übereinstimmung zwischen Vater und Sohn, Eltern und Kindern soll bei der Erziehung erzielt werden. „Eine Tätigkeit läßt sich in die andre verweben, keine an die andre anstückeln. Ein junger Zweig verbindet sich mit einem alten Stamme gar leicht und gern, an den kein erwachsener Ast mehr anzufügen ist.“ Also keine zwangsmäßige Einwirkung soll stattfinden. Nicht durch Verbote soll man etwas auszurichten suchen, sondern durch vernünftige Führung. Durch Mittler läßt Goethe die Ansicht aussprechen, daß „sowohl bei der Erziehung der Kinder als bei der Leitung der Völker nichts ungeschickter und barbarischer sei als Verbote, als verbotende Gesetze und Anordnungen“. Der Mensch ist „von Hause aus tätig“, und „wenn man ihm zu gebieten versteht, so fährt er gleich dahinter her, handelt und richtet aus“.

Bei Goethe kann man in der Tat die Vollendung der klassischen Bildungsidee finden. Mehr als bei Lessing, Wieland und Herder wird bei ihm die Bedeutung der lebendigen Persönlichkeit in ihrer Ganzheit und ihre Stellung im Leben und der Kultur hervorgehoben. Keineswegs ist dabei das Ästhetische einseitig betont, ja es wird gerade, besonders von dem gereiften Goethe, das aktive, lebenspraktische Moment in der Bildung vorangestellt. Der vollentfaltete tätige Mensch ist Goethes Ideal. Durch die Einordnung der ganzen, aktiv wirkenden Persönlichkeit in die Fülle des Lebens gelangt Goethe ebensosehr über einen ästhetischen Individualismus hinaus wie über eine allgemeine Menschheitsschwärmerei. Er setzt sich bewußt in Gegensatz zu dem traditionellen Erziehungs- und Unterrichtswesen, bei dem das Lebenswichtige nicht genug gewürdigt wird. So bekennt Faust:

„Was man nicht weiß, das eben brauchte man,  
Und was man weiß, kann man nicht brauchen.“

In den „Briefen aus der Schweiz“ wird geklagt: „Was bildet man nicht immer an unserer Jugend! Da sollen wir bald diese bald jene Unart ablegen, und doch sind die Unarten meist ebenso viele Organe, die dem Menschen durch das Leben helfen.“ Bei dem Verhältnis zwischen Kindern und Eltern ist nach Goethe der Abstand zu groß, als daß der sittliche Charakter der Kinder sich entwickeln könnte, vielmehr werden die Kinder zurückgehalten, sich nach ihrer Weise zu äußern, und neigen dadurch zu Verstellung. Wenigstens, meint Goethe, war es in seiner Jugend so, und „in den neuern Zeiten, da man den Kindern mehr Spielraum ließ, da man sie mit den Eltern auf gleichen Fuß setzte, da ein gemeinschaftliches Du das Obere und Untere verband, ist es nicht anders geworden: es gibt wohl grobe Kinder, aber keine aufrichtigen“. Der Autorität gegenüber verhält sich der Mensch überhaupt beständig schwankend, so heißt es in der „Geschichte der Farbenlehre“. „Das Kind bequemt sich meist mit Ergebung unter die Autorität der Eltern; der Knabe sträubt sich dagegen; der Jüngling entflieht ihr, und der Mann läßt sie wieder gelten, weil er sich deren mehr oder weniger selbst verschafft, weil die Erfahrung ihn gelehrt hat, daß er ohne Mitwirkung anderer doch nur wenig ausrichte.“ Der bloße Verstand hat nach Goethes Ansicht gar keine Autorität, „denn er bringt nur immer seinesgleichen hervor; sowie denn offenbar aller Verstandesunterricht zur Anarchie führt“. Entschieden weist Goethe dem Intellektualismus wie dem Sensualismus gegenüber auf die Bedeutung der Einbildungskraft für die Erziehung hin. „Was hilft es, die Sinnlichkeit zu zähmen, den Verstand zu bilden, der Vernunft ihre Herrschaft zu sichern? Die Einbildungskraft lauert als der mächtigste Feind, sie hat von Natur einen unwiderstehlichen Trieb zum Absurden.“ Daher soll die Einbildungskraft nicht beseitigt, sondern geregelt werden, indem ihr „durch zeitig vorgeführte edle Bilder Lust am Schönen, Bedürfnis des Vortrefflichen“ gegeben wird. So wie Goethe „die Pedanterie und Trübsinnigkeit der an öffentlichen Schulen angestellten Lehrer“ tadelt, so tadelt er doch auch den pädagogischen „Dilettantismus“, mit dem etwa Väter an den Söhnen das realisieren wollen, was ihnen selbst abgegangen ist. „Man suchte nach etwas Besserem und vergaß, wie mangelhaft aller Unterricht sein muß, der nicht durch Leute vom Metier erteilt wird.“ Die Tendenz auf Lebensbildung betont Goethe, wenn er sagt: „Die Menschen halten sich mit ihren Neigungen ans Lebendige. Die Jugend bildet sich wieder an der Jugend.“ „Nur in der Schule selbst ist die eigentliche Vorschule.“

Wenn Goethe der „Natur“ Bedeutung zugesteht, so verfällt er darum keineswegs in den Naturalismus eines Rousseau. Natur steht ihm als lebendige Natur, als Wesenhaftes nicht in Gegensatz zu Kultur und Bildung, sie bedarf der Ergänzung und Vollendung und strebt selbst danach. „Der zur Vernunft geborene Mensch bedarf noch großer Bildung, sie mag sich ihm nun durch Sorgfalt der Eltern und Erzieher, durch friedliches Beispiel oder durch strenge Erfahrung nach und nach

offenbaren.“ Er will bei der Erziehung die Seelenstruktur des Kindes berücksichtigt wissen, er weiß, daß keine äußere Einwirkung auf Kinder „ohne Gegenwirkung bleibt“, ja daß diese Gegenwirkung sogar leidenschaftlich ist und der Erzieher darauf achten muß. Aber er bleibt doch nicht bei einem Individualismus und Psychologismus stehen. So sagt er einmal: „Der Erzieher muß die Kindheit hören, nicht das Kind.“ Goethe vermeidet so Einseitigkeiten und Extreme und vermag der pädagogischen Bildungsidee in der Tat eine klassische Form zu geben, er zeigt neue Wege, weil seine Bildungsidee in seiner Lebensidee begründet ist.

Als historische Elemente der deutschen Bildung sieht Goethe die Antike und das Christentum an. Er will durchaus nicht etwa eine Nachahmung des Antiken im humanistischen Sinn fordern, auf Neubelebung und Neugestaltung vielmehr kommt es ihm an, so wie er der „Iphigenie“ und der „Pandora“ neues dichterisches Leben verliehen hat. So kann er sagen: „das ist klassisch im echten Sinn, was ihr jetzt seid und ich jetzt bin.“ Die alten Sprachen sind für ihn wie für Luther „die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt“. Er wünscht: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben.“ Wenn wir das Altertum ernstlich anschauen, „uns daran zu bilden, so gewinnen wir die Empfindung, als ob wir erst eigentlich zu Menschen würden“. So weist er auch in Dichtung und Wahrheit auf „die Wichtigkeit der alten Sprachen“ hin. In der Geschichte der Farbenlehre nennt er als drei „Hauptmassen“ aus der alten Welt, die „die größte, entschiedenste, ja oft eine ausschließende Wirkung hervorgebracht haben“: die Bibel, die Werke Platons und die des Aristoteles.

Mancherlei Äußerungen über pädagogische Fragen sind noch in Werken, Briefen und Gesprächen Goethes enthalten, Äußerungen, die meist einen gelegentlichen Charakter haben und nicht auf systematischen Voraussetzungen ruhen, die aber das Verständnis Goethes auch für das Gebiet der Pädagogik bekunden. Das neue Lebensgefühl der deutsch-klassischen Zeit hat in Goethes Persönlichkeit und seinem Werk die mächtigste Gestalt erhalten, und von diesem Lebensgefühl wird auch die Bildungsidee genährt. Klopstock, Lessing, Wieland, Herder haben doch nur einzelne Seiten der neuen Bildungsidee hervorgehoben, bei Goethe wird sie zu einem lebendigen Ganzen, das getragen ist von der lebendigen Kraft schöpferischer Persönlichkeit. Der Humanismus ist nun zum Klassizismus geworden, der harmonisch gestaltete klassische Mensch wird zum Bildungsziel. Und dieser Klassizismus ist deutscher Klassizismus, dem die Antike nicht mehr einfach das unerreichbare nachzuahmende Muster ist, sondern der antike Kulturelemente mit deutschem Wesen verschmilzt und damit eine eigene Form gewinnt. Goethe hat in seiner Entwicklung den deutsch-klassischen Menschen in sich selbst lebendig zu repräsentieren verstanden, er ist selbst herangereift zur Höhe der Bildung im ganzen Lebensstil, die man an ihm be-

wundert. Der klassische Mensch ist nicht gelehrter Humanist, sondern er ist künstlerischer Mensch, aber er kommt nicht zu einem lebensfremden Ästhetizismus, sondern das künstlerische Gefühl führt gerade zu einer harmonischen Lebensform, die durch eine universale Weite gekennzeichnet ist. Gerade bei Goethe erscheinen Leben und Kunst aufs innigste miteinander verbunden, und so ist auch in seiner Bildungsidee diese lebendige Verbindung vorhanden.

## § 21

### Schiller

**Literatur:** K. Berger, Schiller. 2 Bde. 13. Aufl. München 1921. W. Ostermann, Die Pädagogik unserer Klassiker. Berlin 1913. R. Lehmann, Die deutschen Klassiker Herder, Schiller und Goethe. (Die großen Erzieher, Bd. 9 u. 10.) Leipz. 1921. H. Leser, Das pädagogische Problem, Bd. 2. Fr. Seusing, Ästhetische Erziehung bei Schiller und Herbart. Diss. Jena 1922. K. Vorländer, Philosophie unserer Klassiker Lessing, Herder, Schiller, Goethe. Berl. u. Leipz. 1923. Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl) mit Einl. hrsgg. v. E. Kühnemann, Leipz. 1902, 2. Aufl. 1910.

Für Goethe ist die Bildungsidee dem Leben immanent, und so erhält sie unmittelbar konkrete Gestalt, für Schiller dagegen steht die Idee als solche der empirischen Wirklichkeit gegenüber, ist sie Aufgabe und Norm, ist sie das Ziel, das dem Leben gesetzt ist und gerade in einem Kontrast zum Daseienden stehen muß. Schiller legt den Ton auf das, was sein soll und gerade noch nicht wirklich ist, ihm kommt die Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit zum Bewußtsein, und sein stetes Streben gilt der Überwindung der Hindernisse und Widerstände. Nicht um Bildung im Sinne einer immanenten Entfaltung von Anlagen kann es sich für ihn handeln, sondern um eine Erziehung durch Kampf mit den Schwierigkeiten, um ein Sichemporarbeiten zur Sphäre des Ideellen. Ein ethischer und ästhetischer Idealismus tritt hier hervor, dem nicht das universale Menschentum Goethes vorschwebt, sondern der auf Ideen und Ideale hinweist, denen er einen übermenschlichen, ewigen Wert zuschreibt.

Schiller hat selbst in ganz anderer Weise als Goethe sich durchringen müssen, hat an sich selbst die harte Erziehung durch die Widerstände des Lebens erfahren. Er hat die strenge Zucht der Lateinschule und dann der Militärakademie, der hohen Karlsschule in Stuttgart, durchmachen müssen, hat in seiner Jugend einen Zwang erdulden müssen, der seine freiheitsdurstige Seele schwer bedrückte. Und als er durch die Flucht aus Württemberg sich dem absolutistischen Regiment des Herzogs entzogen hatte, mußte er noch schwer um seine Lebensexistenz kämpfen. Nachdem er aber eine gesicherte Lebens-

Moog, Geschichte der Pädagogik III

stellung hatte, setzte bald der Kampf mit der tückischen Krankheit ein, der er schließlich erlag.

In revolutionärem Drang verkündet der junge Schiller die Idee der Freiheit. Im Sinn des Sturms und Drangs stellt er das Genie in Gegensatz zu allem Regelwerk, auch auf pädagogischem Gebiet. So schimpft Karl Moor in den „Räubern“ über „das schlappe Kastraten-Jahrhundert, zu nichts nütze, als die Taten der Vorzeit wiederzukäuen und die Helden des Altertums mit Kommentationen zu schinden und zu verhunzen mit Trauerspielen“. Und er wehrt sich gegen das Gesetz. „Das Gesetz hat zum Schneckengang verdorben, was Adlerflug geworden wäre. Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet; aber die Freiheit brütet Kolosse und Extremitäten aus.“

Ein ethischer Erzieher wollte Schiller sein. Seine Dramen stellen in der Form des Kunstwerks Ideen auf. Es ist charakteristisch, daß er die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtete, wie er in einem besonderen Aufsatz darlegte. Die Schaubühne soll „menschen- und volksbildend“ wirken. Das Ästhetische erhält unmittelbar einen ethischen und pädagogischen Gehalt. Der Dramatiker soll Erzieher der Nation sein, die Nationalbühne soll eine Bedeutung für die Entwicklung der ganzen nationalen Kultur besitzen. Bemerkenswert ist, daß Schiller auch direkt pädagogische Probleme auf der Bühne behandelt wissen will. Er meint einmal, auch „Irrtümer der Erziehung“ könnten dramatisch vorgeführt werden. „Nur die Schaubühne könnte die unglücklichen Schlachtopfer vernachlässigter Erziehung in rührenden, erschütternden Gemälden“ an dem Bürger vorüberführen; „hier könnten unsere Väter eigensinnigen Maximen entsagen, unsere Mütter vernünftiger lieben lernen“. Bei seiner Auffassung der ethischen Erziehung kann Schiller natürlich nichts mit der spielerischen Methode, die „in Philanthropinen und Gewächshäusern“ geübt wird, anfangen.

Klingt der Gedanke der Schaubühne als einer moralischen Anstalt noch an Tendenzen der Aufklärungszeit an, so ist Schiller dann durch den Einfluß Shaftesburys und Kants zu einer wesentlichen philosophischen Vertiefung gelangt. Kantische Philosophie hat auf Schiller in starkem Maße eingewirkt, manches in seinen Dramen und Gedichten ist ohne die philosophische Grundlage kaum verständlich. Von Gedanken des Kritizismus aus ist auch Schillers Begriff der ästhetischen Erziehung aufzufassen, der in seinen philosophischen Ansichten eine zentrale Bedeutung besitzt und auch in pädagogischer Hinsicht wichtig ist. 1795 veröffentlichte Schiller seine Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Von dem Kantischen Gegensatz der Natur und der Freiheit geht Schiller aus. Der physische Mensch steht dem sittlichen Menschen gegenüber. Aber, so betont Schiller im Anschluß an Fichte: jeder individuelle Mensch „trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist“. Die Frage



des Verhältnisses des Menschen „in der Zeit“ und des Menschen „in der Idee“ beschäftigt nun Schiller, und damit tritt auch das Problem der Erziehung hervor. Entweder, meint er, kann der reine Mensch, der sich im Staat repräsentieren kann, den empirischen unterdrücken oder der Mensch in der Zeit kann sich zum Menschen in der Idee veredeln. Es würde aber nach Schiller „von einer noch mangelhaften Bildung“ zeugen, „wenn der sittliche Charakter nur mit Aufopferung des natürlichen sich behaupten“ könnte. Die menschliche Natur ist kein bloßes Material, keine „gestaltlose Masse“, wie sie der Handwerker oder der Künstler bearbeitet. Vielmehr ist der Mensch als Persönlichkeit ja Selbstzweck, und daher kann eine solche bloß technische Behandlung nicht stattfinden bei dem „pädagogischen und politischen Künstler, der den Menschen zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe macht“. Und so darf nach Schiller keine Unterdrückung und Verletzung der Natur durch das sittliche Vernunftgesetz erfolgen. „Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund und ehrt ihre Freiheit, indem er bloß ihre Willkür zügelt.“ Moralische Einheit und Mannigfaltigkeit der Natur sollen in einer Totalität verbunden werden. Als Mangel der neuzeitlichen Kultur sieht es Schiller an, daß man die Totalität verloren habe. Um die mannigfaltigen Anlagen im Menschen zu entwickeln, habe man sie einander entgegengesetzt, habe man die Kräfte getrennt ausgebildet. Eine solche Einseitigkeit in Übung der Kräfte führe wohl die Gattung zur Wahrheit, aber das Individuum zum Irrtum. Dadurch, „daß wir die ganze Energie unseres Geistes in einem Brennpunkt versammeln und unser ganzes Wesen in eine einzige Kraft zusammenziehen“, führen wir diese einzelne Kraft „künstlerischerweise weit über die Schranken hinaus, welche die Natur ihr gesetzt zu haben scheint“. So lassen sich durch gymnastische Übungen zwar athletische Körper ausbilden, aber die Schönheit wird nur ausgebildet „durch das freie und gleichförmige Spiel der Glieder“. Die Anspannung einzelner Geisteskräfte kann zwar außerordentliche Menschen erzeugen, aber keine glücklichen und vollkommenen. Es muß nach Schiller falsch sein, „daß die Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer ihrer Totalität macht“, wir müssen die „Totalität in unserer Natur, welche die Kunst zerstört hat, durch eine höhere Kunst wiederherzustellen“ suchen. Das Werkzeug der Veredlung muß die „schöne Kunst“ sein. Aber nicht empirisch kann die Frage entschieden werden, ob die Schönheit diese Veredlung bewirken kann, sondern es muß nach Schiller auf transzendentelem Weg der reine Vernunftbegriff der Schönheit aus der Möglichkeit der sinnlich-vernünftigen Natur gefolgert und als notwendige Bedingung der Menschheit aufgezeigt werden. Die Persönlichkeit des Menschen ist für sich „bloß die Anlage zu einer möglichen unendlichen Äußerung“, ist noch weiter „nichts als Form und leeres Vermögen“, die Sinnlichkeit dagegen vermag nichts, als daß sie Materie oder Welt gibt. Die Sinnlichkeit macht das Vermögen des Menschen zur wirkenden Kraft, seine Persönlichkeit macht sein

Wirken zu dem seinigen. „Um also nicht bloß Welt zu sein, muß er der Materie Form erteilen; um nicht bloß Form zu sein, muß er der Anlage, die er in sich trägt, Wirklichkeit geben.“ Zwei Forderungen ergeben sich damit für den Menschen: er soll „alles Innre veräußern“ und er soll „alles Äußere formen“. Diesen beiden Aufgaben entsprechen zwei entgegengesetzte Triebe: der Stofftrieb und der Formtrieb. Die Aufgabe der Kultur ist es, jedem der beiden Triebe „seine Grenzen zu sichern“, die Sinnlichkeit „gegen die Eingriffe der Freiheit zu verwahren“ und „die Persönlichkeit gegen die Macht der Empfindungen sicherzustellen“. Ein Wechselverhältnis zwischen den beiden Trieben muß bestehen: „den Stofftrieb muß die Persönlichkeit und den Formtrieb die Empfänglichkeit oder die Natur in seinen gehörigen Schranken halten.“ Beide Triebe verbunden wirken in einem dritten Trieb, den Schiller „Spieltrieb“ nennt. Während der Stofftrieb sein Objekt empfangen, der Formtrieb sein Objekt selbst hervorbringen will, ist der Spieltrieb bestrebt, „so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet“, will er „Form in die Materie und Realität in die Form bringen“. Der Gegenstand des Spieltriebes ist nicht das bloß sinnliche Leben und nicht die bloße Form und Gestalt, sondern die „lebende Gestalt“ oder Schönheit. Die lebende Gestalt diktiert dem Menschen „das doppelte Gesetz der absoluten Formalität und der absoluten Realität“, entfaltet so seine doppelte Natur auf einmal und macht ihn vollständig, der auf sie gerichtete Spieltrieb bringt gerade das ganze Wesen des Menschen zum Ausdruck. Schiller sagt daher: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Das höchste Ideal des Schönen wäre „in dem möglichst vollkommenen Bunde und Gleichgewicht der Realität und Form“ zu suchen, dieses Gleichgewicht bleibt aber nur Idee, die von der Wirklichkeit nie ganz erreicht wird, weil da immer ein Übergewicht des einen Elements über das andre übrigbleiben wird. Das Schöne muß einerseits eine auflösende, schmelzende Wirkungsart besitzen, um den Stofftrieb wie den Formtrieb in Grenzen zu halten, andererseits eine anspannende, energische Wirkungsart, um beide Triebe in ihrer Kraft zu erhalten; danach ergeben sich empirisch die schmelzende und die energische Schönheit als besondere Arten. Beide Arten der Schönheit haben eine erzieherische Bedeutung für bestimmte Typen von Menschen: für den verfeinerten Menschen, den Menschen von angespanntem, erschlafte[m] Gemüt ist die energische Schönheit Bedürfnis, da sie die Energie wiederherstellt; dagegen hat die schmelzende Schönheit Wert für das angespannte Gemüt, in welchem durch einseitige Tätigkeit einzelner Kräfte die Harmonie des Wesens gestört ist, sei es, daß der Mensch unter dem Zwang von Empfindungen sich befindet, wie der Naturmensch, bei dem das wilde Leben durch die ruhige Form besänftigt und ein Übergang zu Gedanken gefunden werden muß, sei es, daß der Mensch einseitig von Begriffen und Gesetzen beherrscht

wird, wie der „künstliche Mensch“, bei dem die schmelzende Schönheit als „lebendes Bild“ den Begriff zur Anschauung und das Gesetz zum Gefühl zurückführt. Durch die Schönheit wird demnach „der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet“, und der geistige Mensch wird „zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wiedergegeben“. Das Schöne bezeichnet einen „mittleren Zustand“ auf der Entwicklungsstufe von der Erfahrung und Gedanken, einen Zustand, in dem Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind. Der Mensch fängt an „mit dem bloßen Leben, um zu endigen mit Form“; der sinnliche Trieb erwacht bereits mit der Erfahrung des Lebens, mit dem Anfang des Individuums, hat also eine zeitliche Priorität, der vernünftige Trieb erwacht erst mit der Erfahrung des Gesetzes, mit dem Anfang der Persönlichkeit, und erst wenn beide Triebe im Menschen zum Dasein gekommen sind, „ist seine Menschheit aufgebaut“. In diesem Entwicklungsgang stellt der ästhetische Zustand einen notwendigen mittleren Zustand der aktiven und realen Bestimmbarkeit dar, in dem „das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist“. Der Mensch als Gattung wie als Individuum muß die drei Stufen oder Momente in der bestimmten Ordnung durchlaufen: den physischen, den ästhetischen und den moralischen Zustand.

Es gibt nach Schiller „keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht“. Wie eine Erziehung zur Gesundheit und eine Erziehung zur Sittlichkeit nötig ist, so auch eine Erziehung zur Schönheit, die „das Ganze unsrer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden“ sucht. Die Schönheit ist gleichsam „unsre zweite Schöpferin“, indem sie uns immer wieder auf das Ganze der Menschheit hinweist. Schon auf dem Felde der Sinnlichkeit muß die ästhetische Gemütsstimmung eine Veredlung bewirken. Es gehört „zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem bloß physischen Leben der Form zu unterwerfen und ihn, so weit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustand der moralische sich entwickeln kann“. Die ästhetische Kultur eröffnet „in der Form, die sie dem äußeren Leben gibt, schon das innere“. Während der Mensch im physischen Zustand die Sinnenwelt nur leidend aufnimmt und noch völlig eins mit ihr ist, stellt er im ästhetischen Zustand die Welt außer sich oder betrachtet sie und seine Persönlichkeit, sondert sich von ihr ab. Die Schönheit ist Werk freier Betrachtung, wobei wir in die Welt der Ideen eintreten, aber ohne die sinnliche Welt zu verlassen. Schon beim primitiven Menschen bekundet sich eine gewisse ästhetische Stimmung in der „Freude am Schein“, der „Neigung zum Putz und zum Spiele“. Sobald dann der Mensch ästhetisch frei wird, der Spieltrieb in ihm sich entfaltet und der nachahmende Bildungstrieb folgt, erhebt er sich von der Realität zum Schein und übt ein souveränes Recht aus „in der Kunst des Scheins“, dem „Reich der Einbildungs-

kraft“. Der ästhetische Schein ist aufrichtiger, selbständiger Schein, der weder Realität vertreten will noch von ihr vertreten zu werden braucht. Wo man ihn bei einem Individuum oder einem ganzen Volk findet, „da darf man auf Geist und Geschmack und jede damit verwandte Trefflichkeit schließen — da wird man das Ideal, das wirkliche Leben regieren, die Ehre über den Besitz, den Gedanken über den Genuß, den Traum der Unsterblichkeit über die Existenz triumphieren sehen“. Schon die Natur selbst führt von dem Zwang des Bedürfnisses oder dem physischen Ernst durch den Zwang des Überflusses oder das physische Spiel zum ästhetischen Spiel. Die freie Bewegung, die sich selbst Mittel und Zweck ist, stellt eine Annäherung an die Freiheit des Schönen dar. „Das Tier arbeitet, wenn ein Mangel die Triebfeder seiner Tätigkeit ist, und es spielt, wenn der Reichtum der Kraft diese Triebfeder ist, wenn das überflüssige Leben sich selbst zur Tätigkeit stachelt.“ Auch in der menschlichen Einbildungskraft gibt es eine freie Bewegung, ein materielles Spiel der freien Ideenfolge, bei dem die Einbildungskraft „ohne alle Beziehung auf Gestalt, bloß ihrer Eigenmacht und Fessellosigkeit sich freut“, und erst von da aus macht die Einbildungskraft „in dem Versuch einer freien Form den Sprung zum ästhetischen Spiele“. Der freie Spieltrieb reißt sich von den Fesseln der Notdurft ganz los, nimmt das Schöne für sich allein zum Objekt seines Strebens. Und so baut dann der ästhetische Bildungstrieb mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze „unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen, entbindet“. Im dynamischen Staat der Rechte begegnet der Mensch dem Menschen als Kraft und beschränkt sein Wirken, im ethischen Staat der Pflichten stellt er sich dem Menschen mit der Majestät des Gesetzes entgegen und fesselt sein Wollen, im ästhetischen Staat ist das Grundgesetz „Freiheit zu geben durch Freiheit“, hier erscheint der Mensch dem Menschen nur als Gestalt, steht er ihm als „Objekt des freien Spiels“ gegenüber. Der ästhetische Staat allein kann nach Schiller die Gesellschaft wirklich machen, „weil er den Willen des Ganzen durch die Natur des Individuums vollzieht“, die Schönheit allein erteilt dem Menschen „einen geselligen Charakter“, der Geschmack bringt „Harmonie in die Gesellschaft, weil er Harmonie in dem Individuum stiftet“. Das Reich des schönen Scheins „erstreckt sich aufwärts, bis wo die Vernunft mit unbedingter Notwendigkeit herrscht und alle Materie aufhört; es erstreckt sich niederwärts, bis wo der Naturtrieb mit blinder Nötigung waltet und die Form noch nicht anfängt“. Dem Bedürfnis nach existiert ein solcher Staat des schönen Scheins „in jeder feingestimmten Seele“, der Tat nach findet er sich dagegen, wie Schiller meint, nur „in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln“, „wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigne schöne Natur das Betragen lenkt, wo der Mensch durch die verwickeltesten

Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld geht und weder nötig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmut zu zeigen“.

Das Ästhetische gewinnt so eine Bedeutung für die ganze Entwicklung der Menschheit und der Kultur, es wird im Wesen des Menschen selbst begründet. Der Weg zur Vollendung kann nach Schiller nur durch das Ästhetische gehen, und das Ideal enthält das Ästhetische als notwendiges Moment. Alle Bildung und Erziehung kann daher dieses Moment nicht entbehren, ja gerade auf den mittleren Zustand zwischen sinnlicher Natur und Vernunft, der doch das ganze Wesen des Menschen zum Ausdruck bringt, muß es besonders ankommen. Das Schöne der Kunst erhält eine erzieherische Mission für das Individuum wie für die Menschheit. Speziell pädagogische Folgerungen für die Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu ziehen, konnte natürlich nicht in Schillers Absicht liegen, ihm kam es darauf an, den idealen Wert der Kunst überhaupt zu betonen, ihre erzieherische Aufgabe für die menschliche Kultur zu kennzeichnen. Es ist aber bedeutsam, wie bei diesem ethisch-ästhetischen Idealismus Schillers auch die Idee des Kindes hervortritt. Die Natur wird nicht im Sinne eines Naturalismus als schlechthin Gegebenes aufgefaßt, sondern Schiller begreift die Idee kantisch als unendliche Aufgabe und sieht in der Natur Anlagen zur Idee, dabei wohl zwischen dem empirisch Daseienden und dem Seinsollenden unterscheidend. So hebt er in der Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ die Idee des Kindes hervor. Nicht um die empirisch-tatsächliche Unvollkommenheit des Kindes kann es sich dabei handeln, sondern um die Idee, die in dem Kind als Anlage liegt. „Nicht weil wir von der Höhe unserer Kraft und Vollkommenheit auf das Kind herabsehen, sondern weil wir aus der Beschränktheit unsers Zustands, welche von der Bestimmung, die wir einmal erlangt haben, unzertrennlich ist, zu der grenzenlosen Bestimmbarkeit in dem Kinde und zu seiner reinen Unschuld hinaufsehen, geraten wir in Rührung, und unser Gefühl in einem solchen Augenblick ist zu sichtbar mit einer gewissen Wehmut gemacht, als daß sich diese Quelle desselben verkennen ließe.“ Die Bestimmbarkeit und Entwickelbarkeit, die Bildsamkeit im Hinblick auf die Idee ist also das Wesentliche, was uns in der Idee des Kindes entgegentritt. „In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns ist die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen, und es ist also keineswegs die Vorstellung seiner Bedürftigkeit und Schranken, es ist ganz im Gegenteil die Vorstellung seiner reinen und freien Kraft, seiner Integrität, seiner Unendlichkeit, was uns rührt.“ In diesem Sinne kann ein Kind als „ein heiliger Gegenstand“ gelten, „ein Gegenstand nämlich, der durch die Größe einer Idee jede Größe der Erfahrung vernichtet“.

Der Dichter Schiller ist ein Erzieher des deutschen Volkes im Sinne

eines ethisch-ästhetischen Idealismus. Aber auch der philosophische Theoretiker, der auf dem Boden der Kantischen Philosophie steht, hat durch den Begriff der ästhetischen Erziehung eine Bedeutung für die Pädagogik.

## Kapitel 8

# Der philosophische Kritizismus und der pädagogische Idealismus

## § 22

### Immanuel Kant

**Literatur:** Philosophische Gesamtdarstellungen: Br. Bauch, I. Kant. 2. Aufl. Halle 1921. E. Cassirer, Kants Leben und Lehre. 4. Aufl. Berl. 1921. Bibliographie in Überwegs Grundriß d. Gesch. d. Philosophie III. (12. Aufl. hrsgg. v. Frischeisen-Köhler u. Moog.) Berlin 1924, darin S. 746 auch weitere Literatur über Kants Pädagogik. W. Moog, I. Kant, seine Stellung im deutschen Geistesleben. (Deutsche Schule Bd. 28.) (1924) S. 129 ff.

Über Kants Pädagogik: A. Burger, Systematische Gliederung der Pädagogik Kants. Jena 1891. H. H. Kühn, Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie. Diss. Leipzig 1897. W. Bötte, I. Kants Erziehungslehre. Langensalza 1900. O. Brauer, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik u. seiner Pädagogik. Leipz. 1914. R. Wagner, Kant u. Basedow. (Die deutsche Schule 1907, S. 16 ff.) W. Schwarz, Kant als Pädagoge. (Manns päd. Mag. H. 607.) Langensalza 1915. A. Messer, Kant als Erzieher. (Deutsche Blätter f. erz. Unterricht. Jahrg. 51, 1924, S. 81 ff.) E. Hoffmann, Kant als Pädagoge. (Päd. Zentralblatt. Jahrg. 4, 1924, S. 137 ff.) F. Röttcher, Die Erziehungslehre Kants u. Fichtes. Weimar 1927. — Die Vorlesung „Über Pädagogik“ hrsgg. v. P. Natorp in Kants „Gesammelten Schriften“ (Akad.-Ausg.) Bd. 9. Sonderausgaben v. Th. Vogt (Bibl. päd. Klassiker Bd. 13). Langensalza 1901. O. Willmann (Pädagogische Bibl. Bd. 10). Leipzig 1874. I. Kant von G. Fröhlich u. Fr. Körner (Klassiker der Pädagogik Bd. 11). 2. Aufl. Langensalza 1899.

Die Philosophie der Aufklärungszeit im 18. Jahrhundert stand einerseits unter dem Einfluß des Rationalismus, besonders in der Gestalt, die Wolff dieser Richtung gegeben hatte, andererseits aber machten sich namentlich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch Einwirkungen von seiten des englischen Empirismus geltend. Eine popularisierende Aufklärungsphilosophie, wie sie z. B. Basedow und die Philanthropisten vertraten, blieb eklektisch und ging nicht in die Tiefe. Wohl finden sich auch einzelne selbständige Denker, die weder von dem Rationalismus noch von dem Empirismus sich befriedigt fühlen. Aber eine prinzipielle Wendung in der Philosophie erfolgt erst durch den Kritizismus Kants.

Immanuel Kant (1724—1804) ist selbst durch die geistigen Strömungen des 18. Jahrhunderts hindurchgegangen. Im Elternhaus und im Gymnasium in Königsberg erhielt er eine Erziehung im strengen Geist eines Pietismus. Der Student wurde durch seinen Lehrer Martin Knutzen auf Newton und die Naturwissenschaft hingewiesen. Die Jahre, die Kant dann nach dem Studium als Hauslehrer wirkte, benutzte er zu seiner eigenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie sein Biograph Jachmann berichtet, pflegte Kant „über sein Hofmeisterleben zu scherzen und zu versichern, daß in der Welt vielleicht nie ein schlechterer Hofmeister gewesen wäre als er“. Er hielt es „für eine große Kunst, sich zweckmäßig mit Kindern zu beschäftigen und sich zu ihren Begriffen herabzustimmen“, aber er erklärte auch, „daß es ihm nie möglich gewesen wäre, sich diese Kunst zu eigen zu machen“. Als Privatdozent an der Universität Königsberg (von 1755 ab) machte sich Kant durch seine lebendige Vortragsweise bald bekannt. Herder, der 1762—63 sein Schüler war, rühmt: „die gedankenreichste Rede floß von seinen Lippen; Scherz und Witz und Laune standen ihm zu Gebot, und sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang“. In einem Vorlesungsprogramm vom Wintersemester 1765—66 hat Kant sich einmal über seine Lehrmethode ausgesprochen. Da weist er darauf hin, der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntnis sei dieser, „daß sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urteilen und durch diese zu Begriffen gelangt, daß darauf diese Begriffe in Verhältnis mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelt der Wissenschaft erkannt werden“. Dementsprechend müsse ein akademischer Lehrer „an seinem Zuhörer erstlich den verständigen, dann den vernünftigen Mann und endlich den Gelehrten“ bilden. Seinen Fähigkeiten entsprechend soll sich der Schüler „durch den natürlichen und gebahnten Fußsteig der niedrigen Begriffe“ allmählich zu höheren Begriffen erheben. Er soll „nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von selbst zu gehen geschickt sein soll“. Die Methode, „selbst nachzudenken und zu schließen ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann“, so erklärt Kant und wendet sich damit gegen die übliche Methode einer schulmäßigen Unterweisung nach dem Lehrbuch. Philosophie kann man nach Kant überhaupt nicht lernen, wie man historische oder mathematische Wissenschaften lernt, man kann nur „philosophieren lernen“. Damit weist Kant mit seinen Ansichten über die gewöhnliche Lehrmethode seiner Zeit hinaus, bekundet er auch als Pädagoge seinen kritischen Blick. Von 1770 ab wirkte Kant als ordentlicher Professor. 1781 erschien das epochemachende Werk, in dem er den philosophischen Standpunkt des Kritizismus begründete, die „Kritik der reinen Vernunft“.

Kants Bedeutung für die Pädagogik besteht nicht in erster Linie

darin, daß er auch Vorlesungen über Pädagogik gehalten hat, sondern darin, daß seine neue philosophische Methode unmittelbar auch einen starken pädagogischen Gehalt in sich birgt und für die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft wichtig ist. Dem Dogmatismus wie dem Skeptizismus stellt Kant die kritizistische Methode einer Untersuchung der Grundlagen und der Grenzen der Vernunft gegenüber. Der erste Schritt „in Sachen der reinen Vernunft, der das Kindesalter derselben kennzeichnet, ist dogmatisch“, so sagt er einmal. Der zweite Schritt aber „ist skeptisch und zeugt von Vorsichtigkeit der durch Erfahrung gewitzigten Urteilstkraft“. Nun ist noch ein dritter Schritt nötig, „der nur der gereiften und männlichen Urteilstkraft zukommt, welche feste und ihrer Allgemeinheit nach bewährte Maximen zum Grunde hat: nämlich nicht die Fakta der Vernunft, sondern die Vernunft selbst nach ihrem ganzen Vermögen und Tauglichkeit zu reinen Erkenntnissen a priori der Schätzung zu unterwerfen“. Dieser dritte Schritt ist der einer Kritik der Vernunft. Vom Bewußtsein unsrer Unwissenheit will Kant sich erheben zu der durch Kritik der Vernunft allein möglichen Erkenntnis unsrer Unwissenheit, und diese Erkenntnis ist Wissenschaft. Die Vernunft muß „das beschwerlichste aller ihrer Geschäfte, nämlich das der Selbsterkenntnis“ aufs neue übernehmen und einen Gerichtshof einsetzen, der sie „bei ihren gerechten Ansprüchen“ sichert, dagegen aber „alle grundlose Anmaßungen, nicht durch Machtsprüche, sondern nach ihren ewigen und unwandelbaren Gesetzen abfertigen“ kann. Die kritische Methode der Untersuchung der Vernunft wird für Kant zur transzendentalen Methode einer Begründung der Möglichkeit der Erfahrung und der Wissenschaft, die Anspruch auf objektive Gültigkeit machen kann. Die methodische Wendung, wie sie Kant vollzogen hat, ist von größter Bedeutung für die Philosophie, und nicht nur für die Philosophie, sondern für das ganze Geistesleben geworden. Die allgemeine Belebung auf geistigem und kulturellem Gebiet, wie sie durch Kants Geistestat erzielt wurde, ist unmittelbar von pädagogischer Bedeutung. Daß die Methodik der verschiedensten Wissenschaften von kritizistischem Geist erfüllt wurde, hatte nicht nur mancherlei Reformen in den Wissenschaften selbst zur Folge, sondern beeinflusste auch die pädagogische Darstellung und Verwertbarkeit dieser Wissenschaften in mannigfacher Weise. Und die Pädagogik als Wissenschaft selbst ist durch den neuen methodisch-philosophischen Geist wesentlich gefördert worden. Nicht was an einzelnen pädagogischen Folgerungen aus der Kantischen Philosophie abgeleitet worden ist, hat für die Pädagogik eine fundamentale Wichtigkeit gewonnen, aber dies war bedeutsam, daß auch in der Pädagogik rationalistischer Dogmatismus vernichtet, empiristischer Skeptizismus in seiner Unfruchtbarkeit erkannt und demgegenüber eine kritische Untersuchung der Grundlagen gefordert wurde. Kant, der Kritiker und Methodiker der Philosophie, gehört als solcher schon zu den Klassikern der Pädagogik. Wenn Kant die dogmatische Metaphysik des Rational-



lismus stürzte, so daß ihn Mendelssohn den „Alleszermalmenden“ nannte, wenn er die trügerische Dialektik ihrer Lehrsätze aufdeckte, so war damit natürlich auch eine Pädagogik auf dogmatisch-metaphysischer Grundlage unmöglich gemacht. Auch auf die pädagogischen Mängel eines dogmatischen Verfahrens der Vernunft, besonders für den akademischen Lehrer, weist Kant. Der Dogmatiker stellt neue Scheingründe alten Scheingründen gegenüber. Er setzt sich über „wohlgemeinte Warnungen hinweg, und „dogmatisch gewohnt, trinkt er das Gift, das seine Grundsätze dogmatisch verdirbt, in langen Zügen in sich“. Eine rechte akademische Unterweisung setzt gerade einen gründlichen Unterricht in der reinen Vernunft voraus, durch die die Kraft der Vernunft gegen die schädlichen Blendwerke des Dogmatikers gesichert wird.

Wenn Kant die Prinzipien der Möglichkeit der Erkenntnis und der Erfahrung aufzuweisen suchte, so war solche kritische Fundamentierung der wissenschaftlichen Erkenntnis auch für die Pädagogik wesentlich. Auch daß Kant zwei Grundquellen für die Erkenntnis annahm, Sinnlichkeit als Vermögen der Rezeptivität der Eindrücke, wodurch uns ein Gegenstand gegeben wird, und Verstand als Vermögen der Spontaneität der Begriffe, wodurch der Gegenstand gedacht wird, und daß beide Quellen notwendig zusammengehören, ist pädagogisch wichtig. Anschauung und Begriffe machen „die Elemente aller unsrer Erkenntnis aus, so daß weder Begriffe ohne ihnen auf einige Art korrespondierende Anschauung noch Anschauung ohne Begriffe eine Erkenntnis abgeben können“. „Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ Nur aus der Vereinigung beider Vermögen entspringt Erkenntnis. Beide aber haben ihre apriorischen Grundlagen, die Sinnlichkeit in den reinen Anschauungsformen Raum und Zeit, der Verstand in den Kategorien als den Stammbegriffen des reinen Verstandes. Die Fundamente der Erkenntnis werden so durch die Erkenntnistheorie sichergestellt. Aber es wird so auch der Weg gewiesen, den die Erkenntnis zu nehmen hat. Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft gewinnen bei Kant die Bedeutung von aufeinanderfolgenden Stufen der Erkenntnis. Alle menschliche Erkenntnis fängt „mit Anschauungen an, geht von da zu Begriffen und endigt mit Ideen“. Der Gang der Vernunftkritik wird auch für die Pädagogik maßgebend.

Aber nicht nur um die Gesetzmäßigkeit der Erkenntnis und deren Gegenstände im Reich des Seins handelt es sich für Kant, sondern auch um die Gesetze des Sollens. Neben der Kritik der reinen Vernunft steht die „Kritik der praktischen Vernunft“. Die Frage, ob es auch im Gebiete des Sollens apriorische Gesetze gebe, ist auch für Pädagogik wichtig. Es ist bemerkenswert, daß Kant bekennt, auf ethischem Gebiet durch Rousseau beeinflußt zu sein, so wie Newton mit seinen naturphilosophischen Gedanken auf ihn gewirkt hat. So sagt er einmal:

„Newton sah zu allererst Ordnung und Regelmäßigkeit mit großer Einfachheit verbunden, wo vor ihm Unordnung und schlimm gepaarte Mannigfaltigkeit anzutreffen waren, und seitdem laufen Kometen in geometrischen Bahnen. Rousseau entdeckte zu allererst unter der Mannigfaltigkeit der menschlichen angenommenen Gestalten die tief verborgene Natur des Menschen und das versteckte Gesetz, nach welchem die Vorsehung durch seine Beobachtungen gerechtfertigt wird.“ Er bekennt von sich persönlich, Rousseau habe ihn „zurecht gebracht“, habe ihn die Menschen ehren gelernt. Wenn aber Rousseau in seinem Naturbegriff Wirklichkeit und Wert, Sein und Sollen vermischt, so macht Kant scharfe Unterschiede: den Gesetzen der Natur stellt er die Gesetze der Freiheit gegenüber, die das Verhältnis des Willens zu Ideen und Normen betreffen. Der Mensch gehört nach Kant sowohl der Sinnenwelt als dem Reich der Werte an. Wenn Kant nun ein apriorisches formales Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft findet und den wesentlichen sittlichen Wert der Handlungen darin sieht, daß das moralische Gesetz unmittelbar den Willen bestimmt, wenn er demgemäß den Begriff der Pflicht hervorhebt, der objektiv Übereinstimmung mit dem Gesetz, subjektiv Achtung für das Gesetz fordert, so ist das, auch wenn dadurch keine materiale empirische Bestimmung gegeben wird, doch von Bedeutung auch für die Pädagogik. Der Gedanke der Pflicht, „zum obersten Lebensprinzip aller Moralität im Menschen“ gemacht, muß Eigendünkel und Eigenliebe, alle moralische Schwärmerei, die die Grenzen der menschlichen Vernunft überschreitet, niederschlagen. Romanschreiber oder „empfindelnde Erzieher“, ja bisweilen selbst Philosophen haben nach Kant solche moralische Schwärmerei „statt nüchterner, aber weiser Disziplin der Sitten“ eingeführt. Der Ursprung der Pflicht nun ist das, was den Menschen über sich selbst erhebt, ist nichts anderes als die Persönlichkeit, d. i. die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur, doch zugleich als Vermögen eines Wesens betrachtet, welches eigentümlichen, nämlich von seiner eigenen Vernunft gegebenen reinen praktischen Gesetzen unterworfen ist. Die Idee der Persönlichkeit stellt uns die Erhabenheit unseres Wesens vor Augen; in ihr liegt, daß die Menschheit in der Person des Menschen heilig sein muß, daß der Mensch als Vernunftwesen Zweck an sich selbst ist.

Die Methodenlehre der praktischen Vernunft, die die Frage erörtert, wie man die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv praktisch machen könne, führt Kant auch zur Anwendung auf das pädagogische Gebiet. Auch subjektiv scheint ihm die „Darstellung der reinen Tugend“ mehr Macht über das menschliche Gemüt zu haben als alle Anlockungen oder auch Androhungen. Wohl seien einige vorbereitende Anleitungen nötig, „um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Gleis des Moralisch-Guten zu bringen“, aber „sobald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband nur einige Wirkung getan“ habe, müsse „der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele ge-

bracht werden“, der dadurch, daß er einen Charakter begründe und den Menschen seine eigene Würde fühlen lehre, dem Gemüt eine ihm selbst unerwartete Kraft verleihe. Kant meint, die Erzieher der Jugend könnten Gebrauch machen von dem „Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen“, sie sollten aus Biographien alter und neuer Zeiten Beispiele suchen, durch die sie „die Beurteilung ihrer Zöglinge in Tätigkeit“ setzen könnten, um den größeren oder geringeren moralischen Gehalt zu bemerken. Dabei sollen aber nicht Beispiele sogenannter edler, überverdienstlicher Handlungen gegeben werden, denn das, „was auf leere Wünsche und Sehnsuchten nach unersteiglicher Vollkommenheit hinausläuft“, bringt lauter Romanhelden hervor, die sich auf ihr Gefühl für das Überschwänglich-Große viel zugute tun, aber ihre gemeine Schuldigkeit vernachlässigen. Gerade in der Zeit der Empfindsamkeit hält Kant die „trockene und ernsthafte Vorstellung der Pflicht“ für nötig. Kindern Handlungen „als edle, großmütige, verdienstliche zum Muster aufzustellen, in der Meinung, sie durch Einflößung eines Enthusiasmus für dieselben einzunehmen“, sei zweckwidrig, denn da sie in der Beobachtung und richtigen Beurteilung der gemeinsten Pflicht noch so weit zurück seien, würden sie durch solche Beispiele nur zu Phantasten gemacht.

In der „Metaphysik der Sitten“ (1797) sucht Kant die Rechte und Pflichten der Eltern den Kindern gegenüber aus ethischen und juristischen Grundsätzen zu begründen. Durch die Zeugung in der Ehe haben die Kinder als Personen „ein ursprünglich-angebornes (nicht angeerbtes) Recht auf ihre Versorgung durch die Eltern, bis sie vermögend sind, sich selbst zu erhalten“. Das Erzeugte ist eine Person, und die Eltern können das Kind „nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen“. Damit ergibt sich aber auch weiter das Recht der Eltern, dem Kind nicht nur Ernährung und Pflege zuteil werden zu lassen, sondern auch „es zu erziehen und sowohl pragmatisch, damit es künftig sich selbst erhalten und fortbringen könne, als auch moralisch, weil sonst die Schuld ihrer Verwahrlosung auf die Eltern fallen würde, es zu bilden“. Wird hier Erziehung und Bildung vom Gesichtspunkt des Elternrechts betrachtet, so hebt Kant dann in der Tugendlehre auch die moralische Pflicht des einzelnen Menschen selbst im Hinblick auf seine Bildung und Vervollkommenung hervor. Zu den Pflichten des Menschen gegen sich selbst gehört die Pflicht der Entwicklung und Vermehrung seiner Naturvollkommenheit. „Der Anbau (cultura) seiner Naturkräfte (Geistes-, Seelen- und Leibeskräfte) als Mittel zu allerlei möglichen Zwecken ist Pflicht des Menschen gegen sich selbst.“ Nicht Rücksicht auf den Vorteil der Kultur ist dabei bestimmend, sondern „es ist Gebot der moralisch-praktischen Vernunft und Pflicht des Menschen gegen sich selbst, seine Vermögen (unter denselben eins mehr als das andere nach Verschiedenheit seiner

Pflicht!

Zwecke) anzubauen und in pragmatischer Rücksicht ein dem Zweck seines Daseins angemessener Mensch zu sein“.

Daß Kant sowohl nach den apriorischen Prinzipien des Seins als auch nach denen des Sollens fragt, daß er den Naturbegriff der theoretischen Vernunft und den Freiheitsbegriff der praktischen Vernunft scharf unterscheidet, ist von großer Bedeutung für die Frage nach der Möglichkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Es ist nicht zufällig, daß Natorp in seiner „Sozialpädagogik“ den Kantischen Begriff der Idee in bezug auf den Willen oder die praktische Vernunft in den Vordergrund gestellt hat, denn in der Tat eine wissenschaftliche Pädagogik im Kantischen Sinn muß auf den transzendentalen Prinzipien der praktischen Vernunft begründet sein, und auf der Annahme eines dem Sein gegenüberstehenden Sollens beruht die Möglichkeit von Erziehung und Bildung.

Wenn aber nun Naturgesetzlichkeit und Sollensgesetzlichkeit so von Kant ihrem Wesen nach unterschieden werden und der Mensch doch zu beiden Bereichen Beziehung hat, ja als Bürger zweier Welten erscheint, erhebt sich das Problem einer Verbindung von Sein und Sollen bei aller Unterscheidung, und damit befaßt sich die dritte Kritik, die „Kritik der Urteilskraft“. Wenn auch, wie Kant sagt, eine unübersehbare Kluft zwischen dem Gebiet des Naturbegriffs und dem Gebiet des Freiheitsbegriffs befestigt ist, so soll doch der Freiheitsbegriff „den durch seine Gesetze aufgegebenen Zweck in der Sinnenwelt wirklich machen“, die Natur muß „auch so gedacht werden können, daß die Gesetzmäßigkeit ihrer Form wenigstens zur Möglichkeit der in ihr zu bewirkenden Zwecke nach Freiheitsgesetzen zusammenstimme“. Gerade diese Problemstellung ist auch wieder wichtig für die Pädagogik als Wissenschaft, denn nicht nur um die Begründung in der Idee, sondern um die Wirklichmachung der Idee durch Erziehung und Bildung handelt es sich in pädagogischer Hinsicht. Sowohl die ästhetische als auch die teleologische Urteilskraft ist dabei von Bedeutung. Die Urteilskraft ist das „Mittelglied“ zwischen dem theoretischen Erkenntnisvermögen des Verstandes und dem Vermögen der praktischen Vernunft. Auch sie enthält besondere apriorische Prinzipien, und zwar solche des Gefühls der Lust und der Unlust. Die ästhetische Urteilskraft ist „ein besonderes Vermögen, Dinge nach einer Regel, aber nicht nach Begriffen zu beurteilen“ oder das Vermögen, die formale oder subjektive Zweckmäßigkeit durch das Gefühl der Lust oder Unlust zu beurteilen. Im Begriff einer Zweckmäßigkeit der Natur gibt die Urteilskraft „den vermittelnden Begriff zwischen den Naturbegriffen und dem Freiheitsbegriffe, der den Übergang von der reinen theoretischen zur reinen praktischen, von der Gesetzmäßigkeit nach der ersten zum Endzweck nach dem letzten möglich macht“, an die Hand. Die Bedingung der Möglichkeit zur Verwirklichung des Freiheitsbegriffs, die den Endzweck darstellt, muß in der Natur des Menschen als eines Sinnenwesens vorausgesetzt werden. Geschmacksurteile nun haben nicht ein objektives Prinzip wie die Erkenntnisurteile, sondern ein sub-

jektives Prinzip, das nur durch Gefühl, aber doch allgemeingültig bestimmt, was gefällt oder mißfällt. Sie setzen einen allgemein mitteilbaren subjektiven Gemütszustand voraus, der aus dem freien Spiel unserer Erkenntniskräfte sich ergibt. Wo Einbildungskraft in ihrer Freiheit den Verstand erweckt und dieser ohne Begriffe die Einbildungskraft „in ein regelmäßiges Spiel“ versetzt, da teilt sich die Vorstellung als inneres Gefühl eines zweckmäßigen Zustands des Gemüts mit. Die Einbildungskraft wird so als produktiv und selbsttätig und doch als gesetzmäßig angenommen: eine Gesetzmäßigkeit ohne Gesetz und eine subjektive Übereinstimmung der Einbildungskraft und des Verstandes entsteht damit. Die Aufweisung einer solchen produktiven, selbsttätigen Einbildungskraft ist nicht nur für die Ästhetik, sondern auch für die Pädagogik wesentlich. Die pädagogische Bedeutung des Spiels und der Selbsttätigkeit des Kindes ließe sich daraus wohl ableiten. Ferner ist die Einbildungskraft dadurch wichtig, daß sie die Idee der Vernunft zum Ideal, d. h. der Vorstellung eines einzelnen, der Idee adäquaten Wesens ausgestaltet. Das Ideal beruht nicht auf Begriffen, sondern auf der Darstellung der Einbildungskraft. Auch das ist in ästhetischer wie in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, es wird damit ebensowohl der Weg von der empirischen Wirklichkeit zur Idee wie die Anwendung der Idee im Empirisch-praktischen ermöglicht. Wie die Aufstellung von Musterbildern der Autonomie nicht zu schaden braucht, macht Kant an dem Beispiel der antiken Klassik klar; bezeichnenderweise fordert er nicht eine Nachahmung, sondern eine Entfaltung des eigenen Wesens an der Hand des Beispiels. Es gibt, so sagt er, gar keinen Gebrauch unserer Kräfte, der, „wenn jedes Subjekt immer gänzlich von der rohen Anlage seines Naturells anfangen sollte, nicht in fehlerhafte Versuche geraten würde, wenn nicht andere mit den ihrigen ihm vorangegangen wären, nicht um die Nachfolgenden zu besseren Nachahmern zu machen, sondern durch ihr Verfahren andere auf die Spur zu bringen, um die Prinzipien in sich selbst zu suchen und so ihren eigenen, oft besseren Gang zu nehmen“. Für das ästhetische wie für das pädagogische Verhältnis zur Antike gilt Kants Satz: „Nachfolge, die sich auf einen Vorgang bezieht, nicht Nachahmung ist der rechte Ausdruck für allen Einfluß, welchen Produkte eines exemplarischen Urhebers auf andere haben können; welches nur so viel bedeutet als: aus denselben Quellen schöpfen, woraus jener selbst schöpfte, und seinem Vorgänger nur die Art, sich dabei zu benehmen, ablernen.“

Die teleologische Urteilskraft ist kein besonderes Vermögen, sondern sie ist nur die reflektierende, nicht bestimmende Urteilskraft, mittels der die reale Zweckmäßigkeit der Natur durch Verstand und Vernunft beurteilt wird. Die Zweckbetrachtungsweise wird von Bedeutung für die organische Natur und für die Kultur. Ein Ding, das als Naturprodukt zugleich Naturzweck sein kann, ist ein organisiertes Wesen, in dem „alles Zweck und wechselseitig auch Mittel“ ist. Der Mensch nun

ist nicht nur wie alle organisierten Wesen Naturzweck, sondern auch letzter Zweck der Natur, auf den alle übrigen Naturdinge durch die reflektierende Urteilskraft bezogen werden können. Dieser Zweck, der im Menschen liegt, kann entweder „von der Art sein, daß er selbst durch die Natur in ihrer Wohltätigkeit befriedigt werden kann“, dann würde er in der Glückseligkeit bestehen, oder „es ist die Tauglichkeit und Geschicklichkeit zu allerlei Zwecken, wozu die Natur (äußerlich und innerlich) von ihm gebraucht werden könne“, dann wäre der Zweck die Kultur des Menschen. Glückseligkeit würde aber von dem Menschen seiner Natur nach nie erreicht werden können. Es bleibt von allen Zwecken des Menschen „in der Natur nur die formale, subjektive Bedingung, nämlich der Tauglichkeit, sich selbst überhaupt Zwecke zu setzen und (unabhängig von der Natur in seiner Zweckbestimmung) die Natur den Maximen seiner freien Zwecke überhaupt angemessen als Mittel zu gebrauchen, übrig, was die Natur in Absicht auf den Endzweck, der außer ihr liegt, ausrichten und welches also als ihr letzter Zweck angesehen werden kann“. Nun bestimmt Kant „die Hervorbringung der Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt (folglich in seiner Freiheit)“ als die Kultur. Und so „kann nur die Kultur der letzte Zweck sein, den man der Natur in Ansehung der Menschengattung beizulegen Ursache hat“. Zur Kultur aber gehört einmal Geschicklichkeit als subjektive Bedingung der Tauglichkeit zur Beförderung der Zwecke überhaupt, dann aber auch eine „Kultur der Zucht (Disziplin)“, die negativen Charakter besitzt und in der Befreiung des Willens von dem Despotismus der Begierden besteht. Endzweck des Daseins, d. h. Zweck, der keines andern als Bedingung seiner Möglichkeit bedarf, kann nur der Mensch als moralisches Wesen sein, nur in ihm „als Subjekt der Moralität ist die unbedingte Gesetzgebung in Ansehung der Zwecke anzutreffen, welche ihn also allein fähig macht, ein Endzweck zu sein, dem die ganze Natur teleologisch untergeordnet ist“.

Das alles sind Erörterungen, die für eine transzendente Grundlegung der Pädagogik von großer Bedeutung sind. Kant selbst hat eine systematische Pädagogik auf den Grundlagen seiner Transzendentalphilosophie nicht ausgeführt. In seinen Vorlesungen über Pädagogik, die uns nur in der Bearbeitung von Fr. Th. Rink („Immanuel Kant über Pädagogik“, hrsgg. v. Fr. Th. Rink 1803) erhalten sind, behandelt er mit Rücksicht auf die Interessen seiner Hörer mehr empirisch-praktische Fragen, aber es treten dabei wenigstens einige pädagogische Grundbegriffe hervor. Der Begriff der Erziehung ist für Kant der Fundamentalbegriff der Pädagogik, und Erziehung wird wesentlich auf den Menschen bezogen. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“ Zur Er-

ziehung rechnet Kant Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), die vor allem den Säugling betrifft, Disziplin (Zucht), durch die der Mensch Zögling wird, und „Unterweisung nebst der Bildung“, die den Menschen zum Lehrling macht. Zucht ist negativ, nimmt dem Menschen die Wildheit und unterwirft ihn den Gesetzen der Menschheit. Schon früh muß der Mensch nach Kant gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen, sonst behält er durch sein ganzes Leben eine gewisse Wildheit. Unterweisung oder Kultur ist der positive Teil der Erziehung. Verabsäumung in der Disziplin ist ein größeres Übel als Verabsäumung in der Kultur, denn ein Versehen in der Disziplin kann nicht beseitigt werden, während Mängel in der Kultur noch verbessert werden können. Die Erziehung lehrt den Menschen einiges, anderes aber entwickelt sie auch nur bei ihm, man kann daher „nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen“. Nur durch großzügige pädagogische Experimente könnte man darüber Aufschluß erhalten. Hinter der Erziehung „steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“. Es ist die Aufgabe der Menschengattung, daß sie „die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigne Bemühung nach und nach von selbst“ herausbringe, und zu diesem Zweck muß eine Generation die andere erziehen. Kant hofft, im Hinblick auf die Fortschritte der Pädagogik, „daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommenung der Menschheit“. Er betont die Bedeutung der wahrhaften Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, und erklärt den Entwurf zu einer Theorie der Erziehung für ein herrliches Ideal, bei dem es nichts schade, wenn wir auch nicht gleich imstande seien, es zu realisieren. Man müsse „nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“. Die Wichtigkeit von Idee und Ideal im Kantischen Sinn auf pädagogischem Gebiet ist damit gekennzeichnet. Kant erkennt deutlich die Aufgabe, an dem Plan einer zweckmäßigeren Erziehung zu arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft zu überliefern, die sie nach und nach realisieren kann. „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.“

Während die Tiere ihre Bestimmung, ohne sie zu kennen, von selbst instinktmäßig erfüllen, muß der Mensch erst suchen, sie zu erreichen, und dazu muß er erst einmal einen Begriff von seiner Bestimmung gewinnen. Das einzelne Individuum kann die Bestimmung gar nicht erreichen, sondern nur die Menschengattung. Dazu aber dient die Erziehung als „eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommenet werden muß“. „Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande

Moog, Geschichte der Pädagogik III

bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt.“ Die Erziehung nennt Kant „das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden“. Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Ein richtiger Begriff von der Erziehung setzt daher „große Kultur und Erfahrung“ voraus. Als wichtiges Prinzip der Erziehungskunst, „das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten“, bezeichnet Kant den Satz: „Kinder sollen nicht nur dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist der Idee der Menschheit und der ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden.“ „Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.“ Nicht die jeweilige empirische Wirklichkeit, sondern die Idee also muß den Maßstab abgeben. Auch den Fürsten, die doch nur für ihren jeweiligen Staat sorgen, will Kant darum eine Erziehungsreform nicht überlassen. Vielmehr betont er, die Einrichtung der Schulen sollte „bloß von dem Urteile der aufgeklärtesten Kenner abhängen“. Er befürwortet daher private Erziehungsinstitute, er fordert ausdrücklich „Experimentalschulen“ und rühmt Basedows Philanthropin trotz seiner Mängel als die einzige Experimentalschule, „bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten und wo sie unter sich sowohl als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen“. Als Ziele der Erziehung bezeichnet Kant: 1. daß der Mensch diszipliniert werde, d. h., daß seine „Wildheit“ durch die Disziplin bezähmt werde, 2. daß er kultiviert werde, wobei Kultur „die Verschaffung der Geschicklichkeit“ bedeutet und Belehrung wie Unterweisung dabei einbegriffen sind, 3. daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft hineinpasse, also auch eine Zivilisierung erhalte, die sich nach dem wandelbaren Geschmack jedes Zeitalters richte, und 4. daß der Mensch zur Moralisierung gelange. Moralisierung ist natürlich das höchste Ziel, das erst im Laufe der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit erreicht werden kann. „Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung.“ Es ist bedeutsam, wie Kant so die Pädagogik nicht etwa nur zu eigentlich moralphilosophischen, sondern zu umfassenden kulturphilosophischen Gesichtspunkten in Beziehung setzt. Er wirft z. B. auch geradezu die Frage auf: „Ob die Erziehung im einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?“ In der Entwicklung des Zöglings unterscheidet er zwei Hauptepochen. In der ersten Epoche herrscht ein mechanischer Zwang, da muß der Zögling „Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen“; in der zweiten Epoche läßt man ihn „einen Gebrauch von



der Überlegung und seiner Freiheit, doch unter Gesetzen“ machen. Als eines der größten Probleme der Erziehung erkennt Kant die Frage, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen vereinigen könne“, wie die Freiheit bei dem Zwang kultiviert werden könne. Die moralische Erziehung muß sein eine „Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann“.

Kant hat damit in der Tat kritische Grundprobleme einer wissenschaftlichen Pädagogik hervorgehoben, auch wenn er keine systematische Ausführung geliefert hat. Die Pädagogik wird bei ihm zu einer Wissenschaft, die in das Ganze seiner Philosophie hineingestellt ist. Er nimmt den Standpunkt einer philosophischen Pädagogik ein, die nicht etwa von der bloßen empirischen Praxis und nicht von einer empirischen Psychologie abhängig ist, wenn sie auch gerade das Empirische kritisch zu begründen sucht, sondern die vor allem zur Ethik und Kulturphilosophie in Beziehung steht, die auf Ideen als auf die notwendigen unendlichen Aufgaben gegenüber der empirischen Wirklichkeit hinblickt.

Das pädagogische Verständnis Kants bekundet sich aber auch in seinen Bemerkungen über den Gang der empirisch-praktischen Erziehung. Er spricht über die körperliche Erziehung des Kindes vom Säuglingsalter an, betont die Wichtigkeit der Übung von körperlichen Fertigkeiten. Zur naturhaften oder physischen Erziehung im Gegensatz zur moralischen Erziehung rechnet er dann auch die „Kultur der Seele“, wobei er die freie Kultur, die gleichsam nur ein Spiel ist, und die scholastische Bildung, die Arbeit sein soll, unterscheidet. Spiel und Arbeit hält Kant beide für pädagogisch erforderlich. „Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen.“ Die Beschäftigung beim Spiel ist an sich angenehm, ohne daß ein weiterer Zweck dabei besteht, die Beschäftigung bei der Arbeit aber ist „nicht an sich selbst angenehm, sondern man unternimmt sie einer andern Absicht wegen“. Da der Mensch „das einzige Tier“ ist, „das arbeiten muß“, ist es von der größten Wichtigkeit, daß die Kinder arbeiten lernen. Für die Kultivierung der Gemütskräfte, bei der es vor allem auf die oberen Gemütskräfte Verstand, Urteilkraft und Vernunft, denen die unteren Gemütskräfte dienen, ankommt, stellt Kant als Hauptregel fest, „daß keine Gemütskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultiviert werden, z. B. die Einbildungskraft nur zum Vorteile des Verstandes“. Er fordert, daß man im Unterricht „allmählich das Wissen und Können zu verbinden“ suche, und weist dafür besonders auf die Mathematik hin, in der diese Verbindung am ehesten verwirklicht sei. Die Gemütskräfte können seiner Ansicht nach am besten dadurch kultiviert werden, „wenn man das alles selbst tut, was man leisten will“. „Das Verstehen hat zum größten

Hilfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt.“ Weiter erörtert er die Frage der Charakterbildung. Charakter besteht ihm „in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln“, und zwar sind diese Maximen zuerst Schulmaximen, später Maximen der Menschheit. Als Hauptzüge für die Begründung des Charakters eines Kindes nennt er: Gehorsam, Wahrhaftigkeit und Geselligkeit.

Zur praktisch-moralischen Erziehung, durch die der Mensch nicht zu einem naturhaften, sondern zu einem freihandelnden Wesen gebildet werden soll, gehören: Geschicklichkeit, Weltklugheit und Sittlichkeit. In der Begründung eines sittlichen Charakters sieht Kant die höchste pädagogische Aufgabe. Die Kinder müssen daran lernen, Pflichten gegen sich selbst und gegen andere zu erfüllen, und man wird ihnen diese Pflichten „so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen“. Kant vermißt in den Schulen einen „Katechismus des Rechts“, der Fälle enthalten müßte, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen und bei denen sich immer ungesucht die Frage ergäbe, ob etwas recht sei oder nicht. Das stimmt mit Forderungen überein, die er in seiner „Metaphysik der Sitten“ aufstellt, wo er auch ein „Bruchstück eines moralischen Katechismus“ mitgeteilt hat. Entschieden verwirft Kant im Gegensatz zu den Philanthropisten vom pädagogischen Gesichtspunkt aus Belohnungen und Beförderung der Ämulation, durch die nur Neid erregt werde. In bezug auf die Frage, ob der Mensch von Natur moralisch gut oder böse sei, stellt er im Gegensatz zu Rousseau fest: „Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt.“ Zur Moralität gehört nach Kant auch die Religion, und so ergibt sich auch die Frage der Erziehung zur Religion. Religion ist, sagt Kant, „das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält, sie ist eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral“. Bei religiöser Unterweisung darf es sich nicht um ein verfrühtes Hineintragen von Theologie handeln. Nur einige wenige, für die Moralität wichtige Religionsbegriffe soll man den Kindern übermitteln. „Kinder können nicht alle Religionsbegriffe fassen, einige aber muß man ihnen demungeachtet beibringen; nur müssen diese mehr negativ als positiv sein. Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. Die wahre Gottesverehrung besteht darin, daß man nach Gottes Willen handelt, und dies muß man den Kindern beibringen.“ Ausdrücklich verlangt Kant auch Toleranz auf religiösem Gebiet. Man müsse darauf achten, daß die Kinder „die Menschen nicht nach ihrer Religionsobservanz schätzen, denn ungeachtet der Verschiedenheit der Religionen gibt es doch überall Einheit der Religion“. Diese pädagogischen Ansichten Kants über die religiöse Erziehung stehen im Einklang mit seinen religionsphilosophischen Lehren, wie er sie später be-

sonders in dem Werk „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (1793) dargelegt hat.

Der scharfsinnige Philosoph, der Begründer des Kritizismus, muß auch in der Geschichte der Pädagogik eine hervorragende Stellung einnehmen, weil er mit seinem philosophischen Standpunkt auch eine Wendung der Pädagogik im Sinne einer kritisch begründeten Wissenschaft herbeiführt und wichtige Grundbegriffe neu beleuchtet hat. Er erhebt sich über die Pädagogik der Aufklärungszeit dadurch, daß er allen Dogmatismus abtut und eine kritische Prüfung in Angriff nimmt. Ein festes philosophisches Fundament für die Pädagogik ist damit gelegt.

## § 23

### Pestalozzi

**Literatur:** Verzeichnis der Werke Pestalozzis und Zusammenstellung der Literatur über ihn bis 1903/04 bei *A. Israel*, Pestalozzi-Bibliographie (Mon. Germ. Päd. Bd. 25, 29, 31). Berlin 1903/04. Ergänzung der neueren Literatur bei *Willibald Klink*, Pestalozzi-Bibliographie. Berlin 1923.

Zur Biographie: *H. Morf*, Zur Biographie Pestalozzis. 4 Bde., Winterthur 1868—89. Ausgewählte autobiographische Äußerungen bei *E. P. Reich*, Pestalozzi, sein Wollen und Wirken in Selbstbekenntnissen. Berlin 1926.

Sammlungen von Einzeluntersuchungen über Pestalozzi: Pestalozzi-Blätter, hrsgg. von der Kommission des Pestalozzi-Stübchens Zürich 1880 bis 1903. Pestalozzi-Studien, hrsgg. v. L. W. Seyffarth, 8 Bde. Liegnitz 1896—1903. Pestalozzi-Studien hrsgg. v. A. Buchenau, Ed. Spranger, H. Stettbacher (bisher 4 Bde.). Berlin u. Leipzig 1927—1932. *O. Hunziker*, Pestalozzis Vorträge, Reden und Aufsätze. Zürich 1927. *Herb. Schönebaum*, Der junge Pestalozzi. Leipzig 1927. *H. Schönebaum*, Pestalozzis Kampf und Klärung. Erfurt 1931. *Josef Reinhart*, Pestalozzi, ein Lebensbild. 3. Aufl. Basel 1927.

Neuere Gesamtdarstellungen: *H. Leser*, J. H. Pestalozzi, seine Ideen in systematischer Würdigung. Leipz. 1908. *Alf. Heubaum*, J. H. Pestalozzi. Berlin 1910. 2. Aufl., besorgt von Muthesius 1920. (Die großen Erzieher III.) *Th. Wiget*, Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis. Leipzig 1914. *P. Natorp*, Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen (Aus Natur und Geisteswelt). 3. Aufl. Leipzig 1919. *P. Natorp*, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I. Stuttgart 1907. *P. Natorp*, Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Leipzig 1911. *P. Natorp*, Der Idealismus Pestalozzis. Leipzig 1919. *A. Pinloche*, Pestalozzi et l'éducation moderne. Paris 1924. *H. Walsemann*, Pestalozzi, sein Leben, sein System und seine Methode. Breslau 1926. *Fr. Medicus*, Pestalozzis Leben. Leipzig 1927. *Fr. Delekat*, J. H. Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher. Leipzig 1926, 2. Aufl. 1928. *J. Huber*, Pestalozzi. Basel 1927. *K. Riedel*, Pestalozzis Bildungslehre. Dresden 1928. *E. Jaensch*, Pestalozzi. Leipzig 1927. *Wilh. Schäfer*, Lebenstag eines Menschenfreundes (Pestalozziroman). München 1918. *W. Guyer*, Pestalozzi. Frauenfeld 1932.

Neuere Einzeluntersuchungen: *Ad. Seeger*, Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen I. Straßburg 1913. *A. Buchenau*, Pestalozzis Sozialphilosophie. Leipzig 1919. *R. Hönigswald*, Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis. Berlin 1927. *Art. Stein*, Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen 1927. *P. Wernle*, Pestalozzi und die Religion. Tübingen 1927. Quaderni Pestalozzi, hrsgg. v. G. Lombardo Radice 1927. *L. Cordier*, Religiöse Jugenderziehung nach H. Pestalozzi (Manns Päd. Mag. 555). 2. Aufl. Langensalza 1927. *H. Geißler*, Der soziale Pestalozzi. Leipzig 1927. *W. Leibersberger*, Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen. Ludwigsburg 1927. *R. Rigler*, Pestalozzi in Burgdorf. Burgdorf 1927. *Th. Steiskal*, J. H. Pestalozzi, der Sozialphilosoph und Pädagoge. Wien 1927. *J. Ulmer*, Die Selbsttätigkeit des Menschen in der Pädagogik Pestalozzis (Manns Päd. Mag. 1113). 2. Aufl. Langensalza 1927. *F. Wernecke*, Pestalozzi und die Physiokraten (Manns Päd. Mag. 1130). Langensalza 1927. *J. Nieske*, Sozialphilosophie und Sozialpädagogik Pestalozzis. Münster 1927. *A. Rufer*, Pestalozzi, die französische Revolution und die Helvetik. Bern 1928. *J. Witzig*, Der Entwicklungsgedanke bei Pestalozzi (Manns Päd. Mag. 1236). Langensalza 1929. — In pädagogischen Zeitschriften, so in der „Erziehung“, Jubiläumsartikel im Jahr 1927.

Ausgaben: Pestalozzis sämtl. Werke, hrsgg. v. L. W. Seyffarth. 12 Bände. Liegnitz 1899—1902. Pestalozzis sämtl. Werke, hrsgg. v. A. Buchenau, Ed. Spranger, H. Stettbacher. Berlin u. Leipzig 1927 ff.

Auswahlsammlungen: J. H. Pestalozzi, hrsgg. v. P. Natorp. 3 Bde. Langensalza 1905 (Klass. d. Päd. Bd. 23—25). — J. H. Pestalozzis ausgew. Schriften, hrsgg. v. Fr. Mann. 4 Bde. (Bibl. päd. Klass.) 4. Aufl. Langensalza 1889—94. Auswahl in 3 Bdn. v. W. Schohaus. Gotha 1927. Außerdem zahlreiche Sonderausgaben von Einzelwerken.

Wenn Kant von der Philosophie aus zu den Fragen einer wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik gelangt ist, so hat doch erst ein echtes pädagogisches Genie den Ausbau einer Pädagogik von immanenten pädagogischen Prinzipien aus wagen und dieses Gebäude mit lebendigem Geist erfüllen können, das war Johann Heinrich Pestalozzi. Bei Kant handelt es sich hauptsächlich um eine kritische Klärung der Grundbegriffe und um die Gewinnung eines formalen Gerüstes, bei Pestalozzi aber wird neue, inhaltlich fruchtbare pädagogische Weisheit geschaffen, wird aus genialer Intuition heraus ein organisches Ganzes gestaltet, das von maßgebender Bedeutung für die Folgezeit geworden ist, wird eine neue pädagogische Bildungsidee aufgestellt, die mit ihren sozialen und menschheitlichen Tendenzen alle Bildungsbegriffe der Aufklärungszeit hinter sich läßt. So ist nicht Kant, sondern Pestalozzi der Reformator der Pädagogik geworden. In dem pädagogischen Sozialidealismus Pestalozzis gipfelt die Pädagogik des 18. Jahrhunderts, und Pestalozzi ist der Bahnbrecher für die Pädagogik des 19. Jahrhunderts.

Johann Heinrich Pestalozzi ist am 12. Januar 1746 als Sohn eines Arztes in Zürich geboren. Nach dem Tod seines Vaters 1751 wurde der zarte, schwächliche junge Pestalozzi mit seinen Geschwistern durch seine Mutter und die treue Dienstmagd Babeli er-

zogen. Er besuchte die Elementarschule in Zürich, dann das Collegium humanitatis und schließlich die Gelehrtschule, das Collegium Carolinum, an dem Bodmer und Breitinger als Lehrer wirkten. Von Rousseaus Emile (1762), dem „im höchsten Grad unpraktischen Traumbuch“, wurde Pestalozzis Traumsinn, wie er selbst sagt, „enthusiastisch ergriffen“, und das in Rousseaus Contrat social (1762) „idealisch begründete Freiheitssystem“ erhöhte „das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk“. Pestalozzi wurde Mitglied einer Gesellschaft Züricher Patrioten, der Lavater, Bodmer und andere angehörten. Er arbeitete auch an dem 1765 begründeten Blatt „Der Erinnerer“ mit, das aber 1767 verboten wurde. 1767 entschloß sich Pestalozzi, der zuerst Theologie, dann Rechtswissenschaft studieren wollte, dazu, Landwirt zu werden und ging zu dem Gutsbesitzer Tschiffeli in Kirchberg, dessen Unternehmungen zur Förderung der Landwirtschaft damals Aufsehen erregten. Angeregt durch Tschiffelis Verfahren, kaufte er 1768 bei dem Dorfe Birr unfruchtbares Heideland, ließ ein Haus bauen und wollte auf dieser Besitzung, die er „Neuhof“ nannte, eine Musterwirtschaft schaffen. Mit seiner Gattin Anna Schultheß, die er 1769 heiratete, verbrachte Pestalozzi lange, sorgenvolle Jahre auf dem Gut Neuhof. Seine landwirtschaftlichen Pläne mißglückten. 1774 faßte er den Plan zur Errichtung einer Armenanstalt auf Neuhof, indem er arme Kinder zu erziehen und zu unterrichten, dabei aber auch mit Feldarbeit und mit Weberei zu beschäftigen suchte. Männer wie Lavater und Iselin unterstützten diesen Plan, der zuerst zu glücken schien, dann aber doch trotz aller Bemühungen an mancherlei Schwierigkeiten scheiterte. 1780 mußte Pestalozzi seine Armenanstalt auflösen. Von da ab war er dann schriftstellerisch tätig. 1780 veröffentlichte er in Iselins Ephemeriden seine Aphorismen „Abendstunde eines Einsiedlers“, in denen er seine pädagogische Bildungsidee in genialer Intuition darstellt. 1781 folgte der erste Teil seines Volksbuches „Lienhard und Gertrud“ (der zweite Teil erschien 1783, der dritte 1785, der vierte 1787). Eine Erläuterungsschrift sollte sein „Christoph und Else lesen in den Abendstunden Lienhard und Gertrud“ (1782). Auf Iselins Rat gab Pestalozzi 1782 auch eine Wochenschrift „Ein Schweizerblatt“ heraus, die aber nach einem Jahr bereits einging. 1783 veröffentlichte er eine Preisschrift „Über Gesetzgebung und Kindermord“. Seine Schriften machten Pestalozzi bekannt, einflußreiche Männer interessierten sich für ihn. Der Finanzminister Josephs II. von Österreich, Graf von Zinzendorf, trat in Briefwechsel mit ihm, auch der Großherzog Leopold von Toskana, der spätere deutsche Kaiser, wechselte Briefe mit ihm. Aber Pestalozzis Hoffnungen, durch solche Beziehungen ein weiteres Feld für die Verwirklichung seiner Pläne zu gewinnen, erfüllten sich nicht. Er mußte immer noch auf dem Neuhof ausharren. In den 80er Jahren schrieb er noch eine Anzahl Fabeln und Parabeln, die unter dem Titel „Figuren zu meinem ABCbuch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens“ 1797 erschienen. In den 90er

Jahren entstand sein sozialphilosophisches Hauptwerk „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1797).

Als 1798 die Franzosen den Kanton Unterwalden schrecklich verwüsteten und den Hauptort Stanz in Flammen aufgehen ließen, beschloß die helvetische Regierung zur Linderung der Not die Errichtung eines Armen-erziehungs-hauses in Stanz und übertrug Pestalozzi die Leitung. Mit rührender Sorgfalt widmete Pestalozzi seine ganze körperliche und seelische Kraft der Auferziehung der verwahrlosten und verwaisten Kinder — ihre Zahl betrug bis zu 80 —. Aber als im Juni 1799 die Franzosen wieder in Stanz einrückten und in den Räumen des Klosters, die dem Waisenhaus zur Verfügung standen, ein Militärlazarett einrichteten, mußte Pestalozzi seine Anstalt schließen. Er erhielt dann durch das Direktorium der Republik die Erlaubnis, seine Unterrichtsmethode in den Schulen von Burgdorf im Kanton Bern auszuprobieren, wo ein Anhänger Salzmanns, Professor Fischer, das Schulwesen ordnete. Pestalozzi unterrichtete zuerst in einer Hintersassenschule, dann in einer Buchstabier- und Leseschule und wurde im Mai 1800 Lehrer an der zweiten Knabenschule in Burgdorf. Er vereinigte sich dann mit Krüsi, der bereits 6 Jahre lang Lehrer war, und mit Krüsi, Tobler und Buß zusammen eröffnete er Ende des Jahres 1800 eine Erziehungsanstalt für den Mittelstand, mit der eine Anstalt für arme Kinder und ein Lehrerseminar verbunden werden sollte. Einen Bericht über seine Methode an die Regierung hatte Pestalozzi im Sommer 1800 verfaßt (dieser wurde nach Pestalozzis Tod unter dem Titel „Die Methode, eine Denkschrift Pestalozzis“ von Niederer veröffentlicht). 1801 erschien das Hauptwerk über seine Methodik „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Seine Wirksamkeit in Burgdorf war von Erfolg gekrönt und fand von verschiedenen Seiten her Anerkennung. Mit seinen Gehilfen zusammen arbeitete Pestalozzi die 1803 erschienenen Elementarbücher aus: „Buch der Mütter“, „ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse“ und „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse“. Ende 1802 war Pestalozzi als Mitglied einer schweizerischen Deputation in Paris und suchte auch Napoleon für seine Erziehungspläne zu interessieren, aber vergeblich. Das Werk Pestalozzis schien indessen vorwärts zu gehen: in Joseph Schmid, Johannes Niederer und Johannes von Muralt gewann er neue Mitarbeiter. Als 1803 die Schweiz unter Napoleons Einfluß eine neue Verfassung erhielt, mußte Pestalozzi das Schloß Burgdorf räumen, weil dieses einem Oberamtmann als Wohnsitz zugewiesen wurde. Für Pestalozzi wurde 1804 im Johanniterhaus in Münchenbuchsee bei Bern ein Institut eingerichtet. In Hofwyl bei Münchenbuchsee hatte der tatkräftige Organisator Emanuel von Fellenberg ein großes ökonomisches und pädagogisches Gemeinwesen eingerichtet; durch einen auf Anregung von Mitarbeitern Pestalozzis zustande gekommenen, von Pestalozzi selbst unterzeichneten Vertrag erhielt Fellenberg die ökonomische

Leitung von Pestalozzis Anstalt und übte dann einen solchen Einfluß aus, daß Pestalozzi ganz zurückgedrängt wurde und im Oktober 1804 mit Niederer und Krüsi nach Iferten am Neuenburger See ging. Dort konnte er mit Unterstützung der Gemeinde im alten Schloß seine Anstalt einrichten, nach Aufhebung der Anstalt in Münchenbuchsee 1805 folgten ihm dorthin die übrigen Lehrer mit 60 Zöglingen. In Iferten schrieb Pestalozzi die 1807 unvollständig gedruckte Schrift: „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche“ (später „Ansichten und Erfahrungen die Idee der Elementarbildung betreffend“ betitelt). Pestalozzi wurde jetzt eine europäische Berühmtheit. Aus den verschiedensten Ländern kamen Besucher, die seine Methode kennenlernen wollten. Mit Fürsten stand Pestalozzi im Briefwechsel. Die preußische Regierung schickte 1809 drei auserwählte Zöglinge zur Ausbildung als Lehrer nach Iferten, und bald folgten zahlreiche junge Männer aus Preußen und ganz Deutschland. Leider machten sich im Lehrerkollegium Pestalozzis unversöhnbare Gegensätze geltend: dem philosophisch gebildeten früheren Pfarrer Niederer, der Pestalozzis Gedanken in eine philosophische Terminologie zu fassen suchte, wie sich z. B. in der von ihm bearbeiteten Lenzburger Rede Pestalozzis von 1809 „Über die Idee der Elementarbildung“ zeigt, stand der tatkräftige Praktiker Joseph Schmid gegenüber. Mißstände im Institut traten hervor, die Leistungen entsprachen nicht den Versprechungen. 1809 kam eine Prüfungskommission nach Iferten, die wohl „der guten Absicht, den edlen Anstrengungen der unerschütterlichen Beharrlichkeit“ Anerkennung zollte, aber bedauerte, daß Pestalozzi durch die Gewalt der Umstände stets gehindert werde, gerade das zu tun, was er eigentlich wolle. Schmid verließ im Sommer 1810 die Anstalt, und fast gleichzeitig gingen andere Lehrer. Niederer blieb. In den nächsten Jahren litt die Anstalt unter mangelnder Organisation und unter ökonomischen Schwierigkeiten. In den Kriegswirren 1814 schrieb Pestalozzi seine vaterländische Schrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Vaterlandes“ (1815 erschienen). Die Lage des Instituts war so unerträglich, daß Niederer selbst Schmid aufs dringlichste zurückrief, der Ostern 1815 kam und nun die Stütze des verzweifelten Pestalozzi wurde. Schmid suchte zu reformieren, aber die Zwistigkeiten unter den Lehrern hörten nicht auf. Die meisten früheren Mitarbeiter wandten sich gegen Schmid und verließen das Institut, 1817 ging auch Niederer, aber der Streit zwischen Schmid und Niederer dauerte noch jahrelang weiter. Pestalozzi konnte noch einmal Hoffnung schöpfen, als bei der von Schmid veranlaßten Subskription auf eine Gesamtausgabe von Pestalozzis Werken große Summen allenthalben gezeichnet wurden, so daß Pestalozzi in seiner großen Geburtstagsrede vom 12. Januar 1818 ein Kapital von 50 000 franz. Livres für seine pädagogischen Zwecke in Aussicht stellen konnte. Er stiftete in Clindly bei Iferten eine Armenanstalt, in die zuerst 12, dann 30 Zöglinge aufgenommen wurden, aber diese Anstalt erfüllte dann doch ihren Zweck nicht. 1823 brachte

Pestalozzi eine Versöhnung zwischen Niederer und Schmid zustande. Aber die verwirrten Verhältnisse ließen sich nicht mehr bessern. Pestalozzi mußte 1825 das Institut in Ierten auflösen und ging auf den Neu-hof zurück, wo sein Enkel wohnte. Voll Schwermut blickt er in den beiden Schriften von 1826 „Schwanengesang“ und „Meine Lebensschicksale“ auf seine Lebensbestrebungen zurück. 1827 erkrankte der müde Greis und starb am 17. Februar in Brugg. In Birr wurde er begraben.

Der Grundzug von Pestalozzis Wesen ist die unermeßliche pädagogische Liebe und Güte. In der aufopfernden Hingabe an seine Ideen liegt seine Größe. Er mußte mit seinem Idealismus immer wieder scheitern an der Wirklichkeit, er mußte seine eigene praktische Unfähigkeit schmerzlich erkennen, und doch, sein Wollen war größer als sein empirisches Ich, größer als seine ganze Zeit. In der Rede vom 12. Januar 1818 konnte er sagen: „Ich bin der Zeit abgestorben. Die Welt, die Zeitwelt ist mir nichts mehr. Sie ist nicht die Welt meiner Zeit, sie ist nicht meine Welt. Mich füllet ein Traum, mich füllet das Bild der Erziehung, der Menschenerziehung, mich füllet das Bild der Volkserziehung, der Armenerziehung, deren Ausführung aber freilich eine minder verkünstelte Welt voraussetzt. Aber ich überlasse mich meinem Traum. Ich träume, ich träume begeistert.“ Welche Selbsterkenntnis er selbst in pessimistischer Stimmung besaß, zeigen die ergreifenden Schlußworte der „Nachforschungen über den Gang der Natur“:

„Tausende gehen als Werk der Natur im Verderben des Sinnen-genusses dahin und wollen nichts mehr. Zehntausende erliegen unter der Last ihrer Nadel, ihres Hammers, ihrer Elle und ihrer Krone und wollen nicht mehr.

Ich kenne einen Menschen, der mehr wollte; in ihm lag die Wonne der Unschuld und ein Glauben an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen, sein Herz war zur Freundschaft geschaffen, Liebe war seine Natur und Treue seine innigste Neigung.

Aber er war kein Werk der Welt, er paßte in keine Ecke derselben. Und die Welt, die ihn also fand und nicht fragte, ob durch seine Schuld oder durch die eines andern, zerschlug ihn mit ihrem eisernen Hammer, wie die Maurer einen unbrauchbaren Stein zum Lückenfüllen zwischen den schlechtesten Brocken. Noch zerschlagen glaubte er an das Menschengeschlecht mehr als an sich selber, setzte sich einen Zweck vor und lernte unter blutigen Leiden für diesen Zweck, was wenige Sterbliche können.“

Wenn bei Pestalozzi die Pädagogik eine Bedeutung erhält wie nie vorher, so darf man doch nicht vergessen, daß für ihn die pädagogischen Probleme von vornherein nicht isoliert dastehen, sondern eng verbunden sind mit sozialen, ökonomischen, politischen, kulturellen Problemen, ja daß erst ganz allmählich die eigentlich pädagogischen Probleme sich aus diesem Problemkreis herauslösen.



Im 17. Jahrhundert hatte Ratke die Pädagogik für eine Reform des Staates verwerten zu können geglaubt, Comenius hatte mit seinen pädagogischen Plänen eine Menschheitsreform in mystisch-religiösem Sinn im Auge, beide stellten dabei Fragen der Didaktik in den Vordergrund. Für den Pietismus handelte es sich vor allem um eine religiös-kirchliche Erziehung. Im 18. Jahrhundert gewannen die Probleme der Kultur und der Gesellschaft immer mehr eine entscheidende Bedeutung. Wohl wurden sie zunächst im Geist einer rationalistischen Aufklärung behandelt, aber seit Rousseaus leidenschaftlicher Kulturkritik und seit der immer deutlicher werdenden Entwicklung einer sozialen und politischen Krise in Frankreich und anderen Ländern mußte die Not des kulturellen und sozialen Lebens in ihrer ganzen Schwere und Irrationalität die Gemüter belasten. In der kleinen Schweiz konnten bei der dort noch vorhandenen Verkettung der Lebensbeziehungen von Familie, Gesellschaft und Staat manche Probleme gerade mit elementarer Wucht sich geltend machen. Der junge Pestalozzi ist aufs tiefste ergriffen von den Problemen der Zeitverhältnisse, er nimmt nicht nur die kulturphilosophischen Gedanken Rousseaus in sich auf, sondern er wird von dem, was er selbst in seinem Vaterland sieht und erlebt, stark bewegt, er stand zu Patrioten wie Bodmer, Lavater, Iselin in Beziehung. Und auch als Pestalozzi sich bereits als Pädagoge einen Namen gemacht hat, beschäftigen ihn die allgemeinen sozialen, ökonomischen und politischen Probleme der Revolutionszeit aufs lebhafteste, wie zahlreiche Entwürfe zeigen, und nicht zufällig schreibt er ein sozialphilosophisches Werk wie „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“. Ein Volkserzieher wollte Pestalozzi nicht nur in dem Sinne sein, daß er pädagogische Lehren mitteilt, sondern dadurch, daß er an der Besserung der ganzen sozialen Lage der Armen tatkräftig mitarbeitet. Erziehung und Bildung ist ihm nicht mehr bloß eine rationale Vervollkommnung, wie es das für die Aufklärungszeit war, sondern bedeutet ihm Emporhebung aus der Not des äußeren Daseins und Freiwerdung des Innerlich-Menschlichen. Pestalozzi ist Sozialpädagoge in einem viel prägnanteren und konkreteren Sinn, als es etwa Platon mit seinem Staatsideal war. Ihm ist es nicht eigentlich um den Staat als solchen zu tun und auch nicht etwa um die Schule als solche, sondern vor allem um die Besserung der sozialen Lage des Volks und die Erziehung zu einer solchen Besserung.

Schon in seiner Jugend trägt sich Pestalozzi mit Reformplänen für das soziale und kulturelle Leben, aber den geistigen Einflüssen, die auf ihn einwirken, entsprechend macht sich dabei noch ein moralisch-aufklärerischer Zug geltend. Charakteristisch ist, wie er in seiner ersten gedruckten Abhandlung „Agis“ (1766) unter dem Bild Spartas Zustände seiner eigenen Zeit zu kritisieren sucht, wie er als die Grundfesten des alten spartanischen Staates „die Armut, die Enthaltbarkeit und die Liebe zur Arbeit“ preist und über den Niedergang der alten Sitten und Gesetze klagt, dem der edle Agis entgegenzuarbeiten suchte.

In der Wochenschrift „Der Erinnerer“ (1766) äußert er mancherlei „Wünsche“ im Sinne einer Gemeinnützigkeit, auch solche pädagogischer Art. Ein junger Mensch, so sagt er, „der in seinem Vaterland eine so kleine Figur macht wie ich, darf nicht tadeln, nicht verbessern wollen; denn das ist außer seiner Sphäre. Das sagt man mir fast alle Tage; aber wünschen darf ich doch?“ Praktisch-pädagogische Fragen traten Pestalozzi entgegen, als er sich mit der Erziehung seines 1770 geborenen Sohnes beschäftigen mußte. Das Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes von 1774 zeigt, wie er mit dem Kind nicht immer ganz glückliche pädagogische Experimente anstellte, wie er noch von Anschauungen der Aufklärung beeinflusst ist, dann aber besonders von den Tendenzen Rousseaus. Im Sinne Rousseaus schreibt er: „Im freien Hörsaal der ganzen Natur wirst du deinen Sohn an deiner Hand führen, im Berg und Tal wirst du ihn lehren. In diesem freien Hörsaal wird sich sein Ohr auch den Absichten deiner Führung zur Kunst öffnen. Das Schwere der Sprachen und Meßkunst wird ihm durch Freiheit ersetzt werden; aber in diesen Stunden der Freiheit sei die Natur mehr Lehrer als du.“ Aber er übt auch bereits Kritik an Rousseau. So stellt er „Gründe für Freiheit“ und „Gründe für Gehorsam“ gegenüber und kommt zu dem Resultat: „Die Wahrheit ist nicht einseitig. Freiheit ist ein Gut, und Gehorsam ist es ebenfalls. Wir müssen verbinden, was Rousseau getrennt. Überzeugt von dem Elend einer unweisen Haltung, die die Geschlechter den Menschen erniederte, fand er keine Grenze der Freiheit.“

Auf dem Neuhof lernt Pestalozzi durch Erfahrung. In seiner „Bitte an Menschenfreunde und Gönner“ (1777) beruft er sich immer wieder ausdrücklich auf Erfahrung. „Es ist Erfahrungssache für mich“, sagt er, daß die Kinder vom tiefen, unentwickelten Elend „sich sehr bald zur Empfindung der Menschheit, zum Zutrauen und zur Freundschaft emporheben — Erfahrung, daß Menschlichkeit gegen des niedersten Menschen Seel erhebend ist“. „Die im niedersten Stand der untersten Menschheit vergessenen Kinder“ will er retten, „ihnen Erziehung zu einem nützlichen und tätigen Leben verschaffen“.

In den Briefen an den Landvogt Tschanner „über die Erziehung der armen Landjugend“ (1777) vertritt Pestalozzi die These: „der Arme muß zur Armut auferzogen werden“. Die Auferziehung des Armen fordert „tiefe, genaue Kenntnis der eigentlichen Bedürfnisse, Hemmungen und Lagen der Armut, Kenntnis des Details der wahrscheinlichen Lag ihrer künftigen Tage“. Nicht etwa bequem eingerichtete Wohltätigkeitsanstalten können hier helfen. Pestalozzi meint, der Staat gewinne durch solch reiche Auferziehungshäuser nichts „als eine Pflanzschul zur Gewerbsamkeit ungebildeter Menschen, die durch angewöhnte, satte, ruhige, gleiche Lebensart die Zufälle und Einschränkungen der untersten Klasse von Menschen nicht mehr tragen mögen und doch keine Fertigkeiten besitzen, sich herauszuheben“. Die Auferziehungsstube des Armen soll vielmehr „seiner künftigen Wohn-

stube so viel möglich gleich sein“. Die Fähigkeiten müssen bei den armen Kindern ausgebildet werden, „die an dem Orte ihres künftigen Lebens die wahrscheinlichste sicherste Quelle ihres Unterhalts sein werden“: die gewonnenen Fertigkeiten sollen dann dem Armen „Ersatz seiner Armut sein, seine biegsame Anschlägigkeit, seine für verschiedene Unterhaltungswege geübteren Hände und Kopf sollten ihm ein Übergewicht im Verdienst gegen den Begeisterten geben“. Von diesem Gesichtspunkt aus verbindet Pestalozzi die Erziehung der armen Kinder mit Landarbeit und Industriearbeit.

Die Berichte Pestalozzis über seine Armenanstalt auf dem Neuhaus zeigen, wie er sich tatsächlich ganz armer, blödsinniger und verwahrloster Kinder annahm und trotz unsäglicher Schwierigkeiten gewisse Erfolge erzielte. Es ist, sagt er in dem „Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit“ (1778) „große tröstende Wahrheit, auch der Allerelendste ist fast unter allen Umständen fähig, zu einer alle Bedürfnisse der Menschheit befriedigenden Lebensart zu gelangen“.

Daß es Pestalozzi auf das politische, soziale, wirtschaftliche Gesamtwohl seines Vaterlandes ankommt, bekundet sich, ähnlich wie im Agis, in der Rede „Von der Freiheit meiner Vaterstadt“ (1779), die mit den Worten beginnt: „Daß es dem Vaterland wohl gehe und seine Angelegenheiten getreulich und vorsichtig behandelt werden, das ist der einzige Endzweck der Freiheit.“ Gegenüber den Mängeln der Gegenwart wird wie im Agis auf die Sitten der Väter hingewiesen. „Unsere Väter waren erleuchtet und weise für ihre Bedürfnisse und Lagen. Unsere allumfassende Weisheit vergißt alle unsere nächsten Beziehungen, sie vergißt unsere Religion und ist erleuchtet über den Gottesdienst aller Welt. Sie kennt die Verhältnisse unserer Berufe und Zünfte nicht mehr, aber die Verhältnisse aller Staaten und die Weisheit und Torheit der Gerichtshöfe aller Welt.“

Es ist bemerkenswert, daß die in dieser Rede geäußerten Anschauungen in enger Beziehung stehen zu den Gedanken, die Pestalozzi in seiner 1779 entstandenen genialen pädagogischen Schrift „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ darlegt. Hier hat Pestalozzi den Begriff der Menschbildung philosophisch und pädagogisch erfaßt. Nach dem Wesen des Menschen fragt er, die Bestimmung dieses Wesens ist ihm eine notwendige Aufgabe. „Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und was ihn erniedriget, was ihn stärket und ihn entkräftet, das ist Bedürfnis der Hirten der Völker und Bedürfnis der Menschen in den niedersten Hütten.“ Wahrheit, die Ruhe und Lebensgenuß ist, muß der Mensch suchen, und die Bahn zu dieser Wahrheit findet er im Innersten seiner Natur. Auf die „Ordnung der Natur“ kommt es an, nach ihr findet der Mensch die Wahrheit so, wie er sie braucht, für seinen Standpunkt und für seine Laufbahn. Nun aber kann der Mensch in seiner jeweiligen Lage nicht alle Wahrheit brauchen. „Der Kreis des Wissens, durch den der

Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten.“ Reine Menschenweisheit ruht so „auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten“. Diese Menschenweisheit stärkt und bildet unsre Wirkungskraft. Und so ruft Pestalozzi aus: „Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du führest, ist Kraft und Tat, Quelle der Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit.“

Damit kommt Pestalozzi zu seinem Begriff der Menschenbildung. Nicht um eine abstrakt-allgemeine Bildung handelt es sich, sondern um eine Wesensbildung, die gerade dem konkreten Leben des Individuums entspricht. „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur, in dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebauet ist, führt irre.“ Pestalozzi polemisiert von seinem Standpunkt aus scharf gegen die übliche Schulbildung, die „Schall und Rede und Wort anstatt Wahrheit aus Realgegenständen“ zur Grundlage der Bildung der Kräfte macht. „Diese künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien wartenden, langsamen Natur vordrängt, bildet den Menschen zu künstlichem Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt.“ „Hinlenkung aller Kraft des wachsenden Menschen für die Meinung harter einseitiger Schullehrer und die tausendfachen Künsteleien des Wortverkehrs und der Modellehrart, die zur Grundlage der Menschenbildung gelegt wird, ist mühselige Abführung von der Bahn der Natur.“ Auch „das zerstreute Gewirr des Vielwissens“ kann nicht die Bahn der Natur sein. Die Lehrart der Natur ist nicht gewaltsam, und doch „ist in ihrer Bildung Festheit und in ihrer Ordnung ist haushälterische Genauheit“. Im Innern meiner Natur finde ich Aufschluß zur Wahrheit. „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unsers Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein.“ Die elementaren Wesensgrundlagen also, die im Innern des Menschen selbst liegen, sollen nach Pestalozzi ausgebildet werden, alles Nebensächliche soll zurücktreten. Eine elementare Menschenbildung fordert er, die doch nicht schematisch-allgemein, sondern individuell und konkret ist. „Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls, im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Darum muß die Bahn der Natur, die sie enthüllet, offen und leicht und die Menschenbildung zu wahrer beruhigender Weisheit einfach und allgemein anwendbar sein.“ Radikal ist damit alles bloß Äußerliche und bloß Verstandesmäßige abgewiesen. Der „Mann der Einfalt und

der Unschuld“, der „mit reiner folgsamer Anwendung seiner Erkenntnisse und mit stillem Fleiße jede seiner Kräfte und Anlagen übet und braucht“, ist zur wahren Menschenweisheit von der Natur gebildet. Und so ruft Pestalozzi aus: „Bildung der Menschheit zu diesem reinen Sinn der Einfalt und der Unschuld, du bist Vatersorge der Menschheit, daß die unverdorbenen Grundlagen des Herzens den Gang seiner Geistesentwicklung schützen und richtig leiten.“ Der allgemeine Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen kann nur sein „allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit“. „Wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner nähern Bestimmung und seiner besondern Lage, die keine äußere Höhe entschuldigt.“ Diese grundlegende Menschenbildung ist keine vage Allgemeinbildung, die mit Berufsbildung nichts zu tun hätte, vielmehr enthält sie das Wesenhafte, Lebendige, das gerade im Individuellen sich darstellt. Menschenbildung führt gerade zu einer inneren Berufsbildung. „Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besondern Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung.“

Mit diesem Begriff der elementaren Menschenbildung erhebt sich Pestalozzi über Rousseau. Die innere Natur des Menschen, von der Pestalozzi spricht, hat eine andere Bedeutung als Rousseaus Begriff der Natur, der dem der Kultur gegenübergestellt wird. Unmittelbar wird das Individuum von Pestalozzi in das soziale Leben hineingestellt. Er betont: Mensch, „du lebst nicht für dich allein auf Erden“. „Darum bildet dich die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie.“ In konzentrischen Kreisen steht der Mensch, und damit ist der Gang der Ausbildung von dem kleinsten Kreis aus zu größeren Kreisen bestimmt. „So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch! sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig. Immer ist die ausgebildete Kraft einer nähern Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen.“ Das häusliche Leben des Menschen ist demnach Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit, das Vaterhaus ist „Schule der Sitten und des Staats“. Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind für Pestalozzi „die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur“. „Vatersinn bildet Regenten — Brudersinn Bürger; beide erzeugen Ordnung im Hause und im Staate.“ Man darf das nicht so verstehen, als ob Pestalozzi einfach eine patriarchalische Nachahmung des Familienlebens für den Staat verlangte, denn nicht auf die äußere Form kommt es an, sondern darauf, daß die elementaren Kräfte und Gefühle, die zunächst in der Struktur eines bestimmten kleinen Lebenskreises sich auswirken, infolge ihrer grundlegenden Bedeutung wesentlich auch in größeren Kreisen hervortreten, natürlich mit entsprechender Modifikation. Die Grundfunktionen müssen aus dem engen Kreis heraus weiterwachsen. Zu „innerer Ruhe“ soll der Mensch gebildet werden, indem diese Grundfunktionen sich

adäquat in der besonderen Lage darstellen, und diese innere Ruhe, dieses Gleichgewicht bildet die Basis für alle weiteren Verhältnisse.

Diese innere Ruhe, durch die die Funktionen zu einem Ganzen gestaltet werden, hat etwas wesenhaft Religiöses, sofern der Mensch damit seinem innersten Wesen in das Wesen des Seins überhaupt eindringt. So ruht die elementare Menschenbildung für Pestalozzi auf einem religiösen Grund. „Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit.“ Der Glaube an Gott ist „Ruhe des Lebens, Quelle innerer Ordnung — innere Ordnung, Quelle der unverwirrten Anwendung unserer Kräfte — Ordnung in der Anwendung unserer Kräfte, Quelle ihres Wachstums und Bildung zur Weisheit“, er liegt so unwandelbar fest „als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur“. Die metaphysisch-religiöse Fundierung findet Pestalozzi im Wesen des Menschen selbst, der innere Sinn des Wesens des Individuums führt zum Totalsinn alles Lebens. „Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und an die Unsterblichkeit.“

Damit erreicht Pestalozzi eine höchstmögliche Verinnerlichung des Bildungsbegriffs. Das Individuum ist seinem innersten Wesen nach hineingestellt in das Ganze des Lebens. Hiermit ist das Fundament gegeben für die Entwicklung des Individuums selbst wie für alle Ordnung in Gesellschaft und Staat. Die Natur verbindet die Pflichten und die Segnungen des Menschen, an ihrer Hand wallt er „von genossenen Segnungen zu neuen Pflichten“. Die Bildung des Volks muß sich in gleicher Weise aufbauen wie die Bildung des Individuums. „Alle Menschheit, Fürst und Untertan, Herr und Knecht, bildet sich zu den besonderen Pflichten ihres Standes durch Genuß ihrer ersten Naturverhältnisse.“ Wie der Glaube an Gott Quelle alles reinen Vater- und Brudersinns der Menschheit ist, so ist er Quelle aller Gerechtigkeit; Vatersinn und Kindersinn im Nationalgeist ist „Quelle alles reinen Nationalsegens“, Volksglaube an die Gottheit ist „Quelle aller reinen Nationaltugend, alles Volkssegens und aller Volkskraft“. Individuum und Gemeinschaft werden so von Pestalozzi in eine unlösbare Beziehung zueinander gesetzt: das Individuum steht notwendig in der Gemeinschaft, und die Gemeinschaft ruht auf den Grundkräften des Individuums. Die neue Bildungsidee ist in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ entwickelt, in ihrer immanenten pädagogischen Bedeutung aufgewiesen und zugleich philosophisch begründet.

Auch jetzt stehen für Pestalozzi die sozialen, ökonomischen und politischen Probleme in engem Zusammenhang mit den pädagogischen Problemen. Das zeigt z. B. seine Preisschrift über Aufwandsgesetze (1780), wo es heißt: „In allen Fällen muß die Nationalbildung des Volks zur Ordnung, Mäßigung und Gerechtigkeit in häuslichen Ausgaben aus den Grundsätzen der allgemeinen Menschenbildung, zur Weisheit und Tugend hergeleitet werden.“

Es ist nun charakteristisch, daß Pestalozzi seine Ansichten über Volksbildung nicht so sehr theoretisch-systematisch weiterführt als sie exemplifiziert in Form einer lebendigen Erzählung. In „Lienhard und Gertrud“ schildert er das Leben einer kleinen schweizerischen Gemeinde, stellt er die verschiedenen Charaktertypen, gute wie böse, anschaulich dar, rückt er die Mutter Gertrud in den Mittelpunkt, zeigt er, wie durch ihr ethisch-erzieherisches Wirken die Familie aufgebaut wird und wie weiter die Reorganisation der ganzen Gemeinde erfolgt. Die pädagogischen Probleme stehen da ganz innerhalb der Probleme des ganzen Lebens der Gemeinschaft. 1781 erschien der erste Teil von „Lienhard und Gertrud“. „Ein Buch für das Volk“ lautete der Untertitel. Und in der Vorrede sagt Pestalozzi ausdrücklich: „Ich habe mich in dem, was ich hier erzähle und was ich auf der Bahn eines tätigen Lebens meistens selbst gesehen und gehört habe, so gar gehütet, nicht einmal meine eigene Meinung hinzuzusetzen zu dem, was ich sah und hörte, daß das Volk selber empfindet, urteilt, glaubt, redt und versucht.“ Der zweite Teil von „Lienhard und Gertrud“ folgte 1783. Hier wird Gertrud mit der Sonne verglichen. Das „Bild der großen Mutter, die über der Erde brütet, ist das Bild der Gertrud und eines jeden Weibs, das seine Wohnstube zum Heiligtum Gottes erhebt und ob Mann und Kindern den Himmel verdient“. Der Teil schließt mit der Predigt des Pfarrers über den verbrecherischen Vogt. „Die alte fromme Einfalt wiederherzustellen — Freuden in Ehren und Freuden zum Segen euch zu verschaffen — Euch in euern Wohnstuben glücklich zu machen“ — das wird als Ziel hingestellt.

Im dritten Teil, der 1785 erschien, werden speziellere pädagogische Fragen erörtert, dann wird die Einrichtung der Schule durch Glüphi geschildert, die auch ein Stück der Volkserziehung bildet, aber eben nur ein Stück. Die traditionelle Schule lehnt Pestalozzi hier ab, ja er läßt den Baumwollen-Meyer die Ansicht vertreten, daß der Bauer nicht viel Schule brauche, denn er habe „im Stall, im Tenn, im Holz und Feld seine eigentliche Schul“ und finde überall „so viel zu tun und zu lernen, daß er so zu reden ohne alle Schul das recht werden kann, was er werden muß“. Dagegen die Baumwollenspinnerkinder, die in Elend und Verwahrlosung aufwuchsen, brauchten Einrichtungen, „die ihnen das ersetzen, was sie von ihren Eltern nicht bekommen und doch so unumgänglich nötig haben“. Und Glüphi wendet sich in einem Gespräch mit dem Pfarrer gegen „das Lirilariwesen“ in der Schule, wofür er, wie er sagt, alles hält, „was den Kindern so eine Art gibt, mit dem Maul ein Weites und Breites über die Sachen zu machen und ihnen die Einbildung im Kopf so anfüllt, daß das rechte Alltagshirn und der Brauchverstand im menschlichen Leben darunter leidet“. Als Endzweck der Erziehung wird hier bezeichnet, daß das Kind „dasjenige, was in aller Absicht im Alter das Seinige sein wird, wohl zu äufnen und in der Ordnung zu halten und zu seinem und der Seinigen guten Wohlstand zu gebrauchen gelernt hat“. Das Fundament einer guten

Schule aber, sagt Pestalozzi in der Überschrift zu § 19, „ist das gleiche mit dem Fundament alles Menschenglücks und nichts anders als wahre Weisheit des Lebens“. In der Stube Gertruds, die Kinder im Spinnen und dabei im Lesen und Rechnen unterrichtet, erblickt er dies Fundament; die Ordnung, die in ihrer Stube herrscht, soll auch in der Schule eingeführt werden. Auf die Handarbeit wird in Glüphis Schule großer Wert gelegt. Ja, Glüphi sagt, „alles, was man immer dem Menschen beibringen könne, mache ihn nur in so weit brauchbar oder zu einem Mann, auf den und auf dessen Kunst man bauen könne, insofern sein Wissen und seine Kunst auf diesen Schweiß seiner Lehrzeit gebaut sei; und wo dieses fehle, seien die Künste und Wissenschaften der Menschen wie ein Schaum im Meer, der oft von weitem wie ein Fels scheine, der aus dem Abgrund emporsteige, aber verschwinde, sobald Wind und Wellen an ihn anstoßen“. Die ernste und strenge Berufsbildung müsse allem Wortunterricht notwendig vorausgehen. Mit der Berufsbildung aber ist auch die Sittenbildung verbunden, da die Sitten eines jeden Standes und Gewerbes, auch des Ortes und Landes, in dem der Mensch wohne, für ihn wichtig seien. Die Kinder sollen „durch feste Angewöhnung an alles das, was sie einst sein und können müssen“, zur wahren Weisheit des Lebens geführt werden, indem ihnen in ihrem Innern das Fundament zu der Gleichmütigkeit und Ruhe gelegt wird, „welche der Mensch in allen Umständen des Lebens besitzen kann, wenn ihm die Beschwerlichkeiten seiner Laufbahn früh zur andern Natur gemacht werden“. Erziehung ist für Glüphi aber gleich Erziehung zur Gemeinschaft, das Individuum ist nicht isoliert. Glüphi behauptete, heißt es, „das Erziehen der Menschen sei nichts anders als das Ausfeilen des einzelnen Glieds an der großen Kette, durch welche die ganze Menschheit unter sich verbunden ein Ganzes ausmache, und die Fehler in der Erziehung und Führung des Menschen bestehen meistens darin, daß man einzelne Glieder wie von der Kette abnehme und an ihnen künsteln wolle, wie wenn sie allein wären und nicht als Ringe an die große Kette gehören“. Als das Ziel der Schule wird ausdrücklich die Erziehung bestimmt: „Erziehung und nichts anders ist das Ziel der Schul.“ Durch die Erziehung der Jugend soll das Dorf reformiert werden. In dieser Idee der Menschenerziehung ist unmittelbar auch die religiöse Erziehung enthalten. „Der Mensch kennt Gott nur, insofern er den Menschen, das ist, sich selber kennt.“ Nicht in Bildern und Worten, sondern im Tun soll die Religionslehre bestehen. Wenn „du dem Armen hilfst, daß er wie ein Mensch leben kann, so zeigst du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehst, das ist, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du ihns den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, daß du ihms erziehen mußt“.

In dem 1787 erschienenen vierten Teil von Lienhard und Gertrud wird der Rahmen noch weiter gespannt. Die Gesetzgebung Arnens steht da im Mittelpunkt, und es wird schließlich die Frage erörtert, wieweit die Reform des Dorfes auf die Reform eines ganzen Landes übertragen



werden kann. Gerade hier zeigt es sich, daß Pestalozzi mit Lienhard und Gertrud nicht nur spezielle pädagogische Fragen, sondern umfassende Probleme der ganzen sozialen und wirtschaftlichen Ordnung im Auge hat. In der Widmung zu diesem vierten Teil erklärt Pestalozzi: „Ich fing bei der Hütte einer gedrückten Frauen und mit dem Bild der größten Zerrüttung des Dorfs an und ende mit seiner Ordnung.“ Die Kritik der ganzen Zeitverhältnisse tritt immer deutlicher hervor. Arner sieht in „einer einfachen häuslichen Arbeitserziehung“ das beste Mittel, „dem Schwindelgeist und der Anmaßungssucht unserer Zeit und ihren Folgen bei den Menschen vorzubeugen“. Der Staatsminister rühmt von Glüphis Schuleinrichtungen, daß sie „mit der innern Natur des Menschen und mit ihrem wirklichen gesellschaftlichen Zustand gleich übereinstimmend“ seien und erblickt in ihnen eine Bahn zur sichern Verbesserung der Volksgesetzgebung. Und später läßt Pestalozzi Glüphi sagen: „Dieses Geschlecht wird nicht anders und nicht besser, als wo es durch eine mit seiner Natur übereinstimmende Bildung und Führung mit Weisheit zu seiner bürgerlichen Bestimmung emporgehoben und zu dem gemacht wird, was es in der Welt wirklich sein soll.“ Arners Gesetzgebung enthält nun eine Darstellung der Einrichtungen, Gesetze, Anstalten und Vorsorgen, durch die die Leute „von den Fehlern eines sich selbst überlassenen Naturlebens“ geheilt und „zu bedächtlichen, festen, vorsichtigen, treuen, frommen, in ihrem Zutrauen sowohl als in ihrem Mißtrauen sicher gehenden und im Innern ihrer Haushaltungen Glück und Zufriedenheit findenden und zu finden fähigen Menschen“ gemacht werden sollen. Die Vollendung der Gesetzgebung erblickt Arner in der Religion: er bemerkt „die Übereinstimmung der Endzwecke einer wahrhaft weisen Gesetzgebung mit den Endzwecken einer wahrhaft weisen Religion — und die innere Gleichheit der Mittel, unser Geschlecht durch eine gute bürgerliche Bildung zu veredeln, mit den Mitteln, dasselbe durch den Dienst des Allerhöchsten zu vervollkommen“. Das ist durchaus im Sinne der Bildungs-idee der „Abendstunde eines Einsiedlers“ gesagt. Durch Volksbildung will Pestalozzi die „höheren Endzwecke einer weisen Staatsgesetzgebung“ erzielen. So ruft er aus: „Leser, es ist kein Traum, die gute Bildung des Volks zur Industrie ist die einzige mögliche Bahn zu allen diesen Endzwecken. Und Gesetzgeber, Gesetzmacher und Fürsten, wollt ihr diese nicht, so findet ihr keine und kommt in keinem einzigen von allen höhern Endzwecken einer weisen Gesetzgebung auf tausend Schritte nicht auch nur zu einem Anschein eines vernünftigen Ziels.“

Die vier Teile von Lienhard und Gertrud gehören innerlich zusammen. Man darf nicht den ersten Teil mit seiner lebendigen Schilderung für sich betrachten und als allein wesentlich ansehen, sondern muß den Zusammenhang des Ganzen würdigen. Nur dann kann man Pestalozzis Tendenzen gerecht werden. Eine Umarbeitung von „Lienhard und Gertrud“ (in drei Teilen) hat Pestalozzi 1790—1792 veröffentlicht. Schließlich veränderte er das Werk noch einmal für die Ausgabe in den

„Sämtlichen Schriften“ (1819). Auch weitere Fortsetzungen des Werks plante Pestalozzi, ohne aber zu einer Fertigstellung zu gelangen.

Eine Erläuterungsschrift zum ersten Teil von Lienhard und Gertrud bildet das Volksbuch „Christoph und Else“ (1782). Es ist, sagt Pestalozzi, „der Versuch eines Lehrbuches zum Gebrauch der allgemeinen Realschule der Menschheit, ihrer Wohnstube“.

Wie Pestalozzi seine pädagogischen Gedanken von vornherein mit großzügigen Plänen sozialer Reformen verbindet, zeigt die aus Anlaß eines Preisausschreibens entstandene, 1780 größtenteils bereits geschriebene, aber erst 1782 veröffentlichte Schrift „Über Gesetzgebung und Kindermord“. Mit leidenschaftlicher Wucht übt er hier Kritik an Zeitverhältnissen, in erschütternder Weise klagt er an, man kann bereits den Geist des Revolutionszeitalters in seinen Worten spüren. Er weist die Staaten auf ihre Vaterpflichten gegenüber den Waisen und Elenden hin. Die Gesetzgebung, die den Quellen des Kindermords entgegenwirken wolle, müsse Vorsorge treffen, „diesen Unglücklichen ihre Kinder abzunehmen“. Nur insofern sei für den Staat ein uneheliches Kind ein Schade, „als es nicht recht erzogen wird“. Scharf verurteilt er die übliche Gesetzgebung: „Fürsten! Mücken seigen und Kamele verschlucken ist der Geist unsrer Gesetzgebung und Sitten, sonst würden wir Menschlichkeit höher achten als Unfruchtbarkeit und Kinderlosigkeit nicht mit Menschenverheerung erkaufen.“ Er untersucht eingehend die Quellen des Übels und findet in der inneren Veredlung des gesetzgeberischen Willens und der obrigkeitlichen Gewalt „das einige Fundament aller tiefwirkenden und im allgemeinen wahrhaft Hilf versprechenden Gegenmittel gegen die Verbrechen“. Der oberste Zweck der Gesetzgebung muß sein: „die Glückseligkeit der Menschheit auf die Ausbildung und Veredlung ihrer Anlagen zu bauen — die Menschheit auf die Höhen innerer Größe und reiner Tugend emporzulenken und sie vor der Zerrüttung ihrer Grundtriebe und vor den Tiefen des Lasters zu bewahren“. Auch die Erziehung muß im Dienst solcher Gesetzgebung stehen. Ausdrücklich betont Pestalozzi hier die Wichtigkeit der Familienerziehung gegenüber der Erziehung durch die Schule. „Das Kind seines Vaters und seiner Mutter bleiben ist mehr wert als schreiben und lesen können.“ Durch „blindes Zutrauen auf schlechte Schulanstalten“ gehen zahllose Menschen verloren, „die ersten Grundkeime der Schamlosigkeit, der Unsittlichkeit, der schädlichsten und trotzigsten Vorurteile und einer unglaublichen Entkräftung der Menschheit“ sind in den Irrtümern dieser Anstalten zu suchen, „deren Verbesserung ohne vorhergehende Erhebung des Volks zur Erfüllung seiner Hauspflichten unerreichbar“ ist. Die Schulanstalten können im allgemeinen nur insofern „zur Beförderung der Sittlichkeit und Glückseligkeit der Menschen wirken, als sie auf die höher und weiter führende Erziehung, die nur Eltern geben können, gegründet und dieser mit weisem Verhältnis untergeordnet sind“. Im nächsten Jahrhundert, prophezeit Pestalozzi, „wird man die

Fähigkeiten der Schulmeister an der Biegsamkeit, mit ihren Lehrsachen in die besondere Lagen der einzelnen Hausväter hineinzuschalten und nahe und sichtbare Endzwecke für das Hausglück und für die Berufsbildung ihrer Eleven zu erzielen, prüfen“. In bezug auf sein Thema kommt Pestalozzi so zu dem Schlußresultat: „Die Ausbildung des gemeinen Manns zu der frommen Weisheit eines reinen und glücklichen Hauslebens ist das einzige Mittel, den Verbrechen des Volks Einhalt zu tun —. Diese aber ist nur durch die innere Veredlung der höheren Stände und der Macht, in deren Hand der gesetzgeberische Wille gelegt ist, zu erzielen möglich.“

Sozialpolitische Tendenzen hat auch Pestalozzis Wochenschrift „Ein Schweizerblatt“, die 1782 erschien und größtenteils nur aus Artikeln von Pestalozzi selbst bestand. Auch pädagogische Fragen werden dabei natürlich berührt. So spricht er gelegentlich von der Erziehung seines zwölfjährigen Sohnes, wendet sich dabei gegen das übliche „frühe Lesen und Schreiben der Kinder, wodurch ihr unzeitiges und unreifes Urteilen gleichsam gebrütet wird“, zeigt, wie es viel mehr darauf ankomme, daß das Kind sehe und höre, das Schließen und Urteilen werde dann von selbst kommen. Seine Hauptlehre muß der Mensch nach Pestalozzi „bei seiner Hauptarbeit suchen und nicht die leere Lehre des Kopfs der Arbeit seiner Hände vorgehen lassen“, er muß „seine Lehre hauptsächlich aus seiner Arbeit selber heraus finden und nicht die Arbeit aus der Lehr heraus spintisieren wollen“. Mit dieser Betonung des Arbeitsgedankens verbindet Pestalozzi sein Prinzip der Familienerziehung. Es scheint mir, sagt er, „das kränkendste Kennzeichen, daß es unserm Jahrhundert an Hauptgrundsätzen zur Bildung wahrer glücklichmachender menschlicher Weisheit mangelt, daß man es noch sagen muß, daß Kinder unter ihren Vater gehören und daß dieser in tausend Fällen weit am vorzüglichsten dasjenige wisse und könne, was seine Kinder am notwendigsten wissen und können müssen“. Der Lehrer müsse „sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinwirken wie ein Weber eine Blume in ein großes Stück Zeug hineinwirkt“, er müsse sich mit seiner Arbeit sozusagen „in dem Werk des Vaters“ verlieren. Als Bestimmung des Menschen und als Ziel der Auferziehung der Kinder bezeichnet er: „zu leben — in seinem Stand glücklich zu sein und in seinem Kreis nützlich zu werden.“ Und demgemäß ist ihm „der sorgfältige Gebrauch der Mittel und Wege, durch welche ein jedes Kind in seiner Lag natürlich und leicht zu den Fertigkeiten, Gesinnungen, Urteilen und Anhänglichkeiten gebracht werden kann, durch welche es in seinem Stand glücklich und in seiner Lag ein nützlich Mitglied der Gesellschaft wird, das Fundament einer jeden guten Auferziehung“. So ungleich die Lagen der Menschen sind, so ungleich sind auch für jeden Menschen die Mittel und Wege zur entsprechenden Bildung. Ja, Pestalozzi sagt hier: „Die allgemeinen Erziehungsregeln, die auf alle Klima, auf alle Regierungsformen, auf alle Berufsarten passen“, sind „samt und sonders genau so viel als gleich-

artige Sonntagspredigten, die so oft und viel ganze Gemeinden erbauen und hingegen so selten einem einzelnen Menschen auf den rechten Weg helfen.“ Pestalozzi verehrt darum „den einfachen Gang der Auf-  
 erziehung unserer Alten“, deren Geheimnis darin bestand, „daß sie in allen Lagen immer so geschwind als möglich Hilfe von ihren Kindern in ihren Haushaltungen zu erzielen suchten“, und polemisiert scharf gegen gekünstelte Erziehungsmethoden der neueren Zeit, wobei er besonders die Philanthropisten im Auge hat. „Der Mensch, wenn er werden soll, was er sein muß, muß als Kind sein und als Kind tun, was ihn als Kind glücklich macht. Er muß als Kind alles, aber nicht mehr sein, als er sein kann, ohne sich in dem zu verderben, was er in seiner Lag und in seinem Stand als Mann werden wird.“ Die ersten Quellen der häuslichen Zerrüttung entspringen nach Pestalozzi oft auf hohen Schulen, nähren sich oft „in guten, aber zu allgemeinen Erziehungsanstalten“ und brechen allenthalben am gefährlichsten aus, „wo die Führung des Menschen am künstlichsten ist“. Nach den „Erziehungsmanieren unserer Zeit“ weiß man „nicht genug Nebensachen zuzubringen und einzuschalten, um die guten Kinder recht lang in der Freiheit, das heißt, ungeübt von dem armen Lebenskarren, in welchem man dieselben am End doch einspannen muß, laufen zu lassen“. Unsere Alten „spielten nach der Arbeit, und das mag wirklich besser sein, als wenn man vor ihr und mit ihr spielt“, wie das Erziehungsmethode ist. Die Menschen werden jetzt zu Maschinen und Figuranten gemacht, meint Pestalozzi. Es ist, so sagt er, unleugbar, „daß die allerlei Spielmethoden der neuern Auferziehungsmanier unsere Kinder haufenweis zum Elend dieses Figurantenlebens emporhebt und ausrüstet“. Oder er nennt die Erziehungsart, welche die Individuallage nicht berücksichtigt, einen „Mischmasch von Spatzenspeis und Ameiseneiern, von reinem Elefantenfutter und von Äsern, welche nur Raubtiere fressen“. Einfach und gerade verläuft seiner Ansicht nach die Entwicklung der Bildung von den ersten Bedürfnissen des Säuglings aus. „Die ersten Bedürfnisse des Menschen sind körperlich und sinnlich — und die Befriedigung dieser sinnlichen und körperlichen Bedürfnisse ist das, was den ersten Eindruck auf das Kind des Menschen in seinem Dasein auf Erden macht, das heißt, sie ist die erste Grundlag seiner Auferziehung, und die erste Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen beruhet auf ihr.“ Von den körperlichen und sinnlichen Bedürfnissen des Kindes ist daher auszugehen und von da aus langsam fortzuschreiten. „Die Natur hat die höheren Anlagen des Menschen wie mit einer Schale umhüllet; zerschlägst du diese Schale, ehe sie sich von selbst öffnet, so enthüllest du eine unreife Perle und zernichtest den Schatz des Lebens, den du deinem Kind hättest erhalten sollen. Weisheit und Tugend ist das späte Ziel des reifenden Alters, und die Pflichten der Religion sind nicht die Speisen des Säuglings und ihre Opfer nicht ein Spielwerk der Kinder.“ Pestalozzi verwirft „die voreilende Entwicklung des Kopfs und des Herzens“, die die wahren Kräfte des Menschen vernichtet.

Man lasse sich, ruft er aus, „doch nicht immer von leeren Träumen blenden, man halte sich fest am letzten Endzweck alles menschlichen Lernens, nämlich am Verstehen und Können der Sachen, die einen jeden Menschen in seiner Lage befriedigen; man fasse im Ernst ins Aug, was das Wesentliche unsrer Berufe, Bestimmungen und Plätze, auf deren guter Ausfüllung das Glück und die Ruhe unsrer Tage ankommt, sei“. Der „Modeweisheit unsrer Zeit“ gegenüber, die die häusliche Erziehung vernachlässigt, betont Pestalozzi: „Häusliche Weisheit ist in der Bildung des Menschen wie der Stamm am Baum, auf ihn müssen alle Zweige menschlicher Kenntnisse, Wissenschaften und Lebensbestimmungen wie aufgepfropft und eingepfropft werden; aber wo dieser Stamm selbst serbet und schwach ist, da sterben die eingepfropften Reiser und die eingepfropften Schosse verwelken.“ Ewig wird nach Pestalozzi die Bildung des Menschen zu häuslicher Weisheit die erste Grundlage seiner sittlichen und körperlichen Gesundheit sein. Charakteristischerweise wirft er auch Rousseau vor, daß er „das Pflichtgefühl für ein ordentliches Leben und einen häuslichen Beruf“ in sich selber verdunkelt habe.

So hat Pestalozzi auch hier seine pädagogischen Prinzipien bereits mit aller Deutlichkeit ausgesprochen und sie in sozialphilosophische und kulturphilosophische Zusammenhänge hineingestellt. Es ist bemerkenswert, daß Pestalozzi in den 80er Jahren weiterhin eine umfassende Begründung seiner Ansichten zu gewinnen sucht, daß er nach einer philosophischen Vertiefung strebt und durch Eindringen in mancherlei wissenschaftliche Literatur neues Material sich verschafft. Er arbeitet seine eigenen sozialphilosophischen und kulturphilosophischen Anschauungen, zum Teil unter Auseinandersetzung mit Rousseau, immer deutlicher heraus. Er sucht das Wesen des gesellschaftlichen Menschen gegenüber dem des Naturmenschen zu erfassen, und im Unterschied von Rousseau betont er dabei gerade die Notwendigkeit und den Wert des gesellschaftlichen Zustandes. Ein wohl 1783 entstandenes Fragment handelt „über den Stand der Natur und der Gesellschaft“. Einige Jahre später ist er, wie Fragmente zeigen, mit Studien zu einer philosophischen Abhandlung „Über die Entstehung der sittlichen Begriffe in der Entwicklung der Menschheit“ beschäftigt. Und die Schriften der Folgezeit bis zur Mitte der 90er Jahre zeigen, wie Pestalozzis Pläne ins Große gehen, wie er an der Verbindung von pädagogischen Problemen mit politischen und nationalökonomischen Problemen festhält. An den Großherzog Leopold von Toskana richtet er 1787/88 Memorialien über die „Zivilbildung“. In einem Entwurf betont er die Aufgaben der Edelleute und Geistlichen bei der Zivilbildung, da diese beiden Stände „auf das Volk den ersten Einfluß“ haben und es durch sie möglich ist, „auf seine Bildung zu wirken“. Ein fertiges Memorial dann sieht in dem Mangel an Zivilbildung das Haupthindernis einer wahrhaft guten Volksaufklärung. Unsere Aufklärung, heißt es, „wird nicht genugsam mit Ausbildung von denjenigen Fertigkeiten,

die uns zur Äufnung unsers häuslichen und bürgerlichen Wohlstands notwendig sind, gepaaret“. Die Zivilbildung müßte: „1. die innere Stimmung des Nationalgeists mit den Forderungen der Gesetzgebung, den Bedürfnissen des Staats und denjenigen seiner Mitglieder in Übereinstimmung bringen, 2. die Ausbildung derjenigen Fertigkeiten, ohne welche der Bürger den Forderungen der Gesetze und den Bedürfnissen seiner Lage nicht genug tun kann, dem Staat allgemein versichern.“ Eine solche Bildung ist nach Pestalozzi für den Staat ein Vorbeugungsmittel gegen alle Verbrechen und stellt das Fundament der bürgerlichen Tugend und des bürgerlichen Verdienstes dar. Als ein Hauptmittel zum Zweck der Zivilbildung empfiehlt Pestalozzi „ein Seminarium der Industrie“, das, „tief in die Umstände der niedern Menschheit eindringend, die Vereinigungspunkte der Haushaltungskunst, des Fabrikverdienstes und des Feldbaues erforschen“ und nach dem Resultat dieser Nachforschungen die Seminaristen ausbilden soll. Zu dieser Schule sollen „unter den ärmsten Kindern die gedrücktesten“ ausgesucht werden, und „der Druck ihrer Lag muß nur nach dem Maß, in welchem sie selbst durch gebildete Erwerbskräfte sich von denselben erretten, ganz gehoben werden“. Unterricht und Lebensart in dem Seminar müssen „höchst einfach und sparsam sein“. Die „Treibhäuser der Menschheit“ sind nichts wert. „Das Beste einer Pflanzschule ist das Reifen des Samens“, unreife, nur halb gebildete Menschen sind „das Grab aller großen gesetzgeberischen Endzwecke“.

An den Grafen von Zinzendorf richtet Pestalozzi 1790 seine „Skizze eines Memoire über die Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen“. Auch hier fordert er eine Verbindung von Haushaltungskunst, Feldbau und Industrie, und zwar für die Armenschule. Die Notwendigkeit einer Berufsbildung des niederen Volks durch die Volksschule wird hervorgehoben und das Ziel darin erblickt, die Kinder „in den Stand zu stellen, so viel als mit nichts in der Hand und ohne Vermögen durch sich selbst und die Vorzüge ihrer wirtschaftlichen Bildung allenthalben, wo sie sich niederlassen würden, nicht bloß die Mittel ihrer Selbsterhaltung zu finden, sondern zugleich mehrere Arten von Gewerbsamkeit um sich her unter Leuten, die darin weniger geübt, mit Sicherheit und zu ihrem gegenseitigen Vorteil zu etablieren, selbige in allen Teilen zu erhalten und den Umständen angemessen zu äufnen“. Zu diesem Zweck müßte 1. ein Lehrbuch über die Grundsätze der Haus- und Landwirtschaft wie der Industrie für die Armen vorhanden sein, 2. müßten an der Schule „Geschäftsübungen“ in diesen „drei Fächern des Erwerbs“ stattfinden, indem mit der Schule „ein durch Kinder zu bearbeitender Schulgarten“, ferner „eine kleine Hauswirtschaft“ verbunden wird, 3. muß mit der Arbeit vor allem das Rechnen verbunden werden. Verbindung des „Lernens mit dem Arbeiten“ fordert Pestalozzi, von höchster Wichtigkeit für den Staat wäre ihm „ein solcher psychologisch und politisch richtig gemachter Versuch“.

Welchen Anteil Pestalozzi, der 1792 das französische Bürgerrecht er-

hielt, an den Gedanken der französischen Revolution nahm, zeigt seine 1793 entstandene, aber zu seinen Lebzeiten nur handschriftlich verbreitete politische Schrift „Ja oder Nein?“ Hier sucht er kulturphilosophisch die Ursachen der Revolution zu erklären, tadelt die Regierungen, tadelt aber auch den wilden Freiheitstaumel, einen pathetischen Appell richtet er an Fürsten wie Bürger, an Frankreich wie an Deutschland. Bezeichnenderweise bemüht er sich, den „psychologischen Gang“ aufzuweisen, durch den es zu solchen in Revolutionen ausbrechenden Volksmißstimmungen kommen kann, und fragt dann, ob die Geschichte auch mit diesem Bild übereinstimmt. Je höher der Mensch, meint er, in der Stufenfolge der bürgerlichen Ordnung steht, desto leichter kommt er zu den „Anmaßungen des Naturlebens, die ihn zur Herabwürdigung alles gesellschaftlichen Rechts und zum Mißbrauch aller gesellschaftlichen Kraft hinführen“, die „Selbstsucht des Naturlebens“ wirkt ansteckend, das Beispiel der oberen Stände wird bald „Sitte aller andern“, und so kommen wir dahin, „wo wir uns sehen“. Nicht der „Ohnmacht der Philosophen“, sondern den „Allmachtsansprüchen der Höfe“ sind die Übel zuzuschreiben. Die gegenwärtigen Regenten bezahlen „unter vielem Leiden, was ihre Vorfahren unter vielem Mutwillen genossen“. Ausdrücklich macht Pestalozzi auch die übliche Fürstenerziehung mitverantwortlich. „Gewöhnlich machen Halbmenschen, die weder die menschliche Natur noch den Menschen kennen“, mit der Erziehung von Prinzen „ein philosophisches oder teleologisches Experiment“, indem sie die fürstlichen Kinder „zu ihrem unpsychologischen Probstück wie der Wirbelwind in den Sandwüsten nichtigen Staub hoch in die Wolken“ erheben. Für Pestalozzi ist „das große Schauspiel des Zeitalters“ „ein weckender Schritt der guten Natur“. Und er ruft aus: „Möchten die Könige ihn hören und die Welt ihn verstehen.“ Er weiß, daß der Mensch gern von einem Extrem zum andern geht, und er tadelt auch den „Freiheitstaumel“ der Völker als „Symptom eines Abschwächungsfiebers“. Eine bürgerliche Freiheit fordert er, die „indem sie den Verirrungen der Regierungen ein Ziel setzt, die Menschenrasse veredelt und den Wohlstand des Landes erhöht“. Den Genius Deutschlands beschwört er am Schluß seiner Schrift, er sieht im Traum Deutschlands Fürsten mit ihren Völkern innigst vereinigt und hört die Stimme des Genius durch die Hallen des Tempels: „Das Vaterland ist gerettet!“

Eine ähnliche Stimmung bekunden die Fragmente, die Pestalozzi „Nachtgedanken“, später „Gefühle beim Jahreswechsel 1794“ betitelt hat, wo er sagt: „Europas eiserner Jammer ist mein Leid.“ Europa, so geht seine Klage, sieht „sein Elend nicht, bis sein Unglück vollendet ist“. „Und du, die du allein helfen könntest, du, der Liebe geheiligte Wahrheit, du bist die Verstoßene des Weltteils.“ Die wahre Weisheit der Staatskunst ruht nach Pestalozzi auf der Seelenkunde. „Mangel an Seelenkunde hat die alte Ordnung der Erde zerstört, und Rückkehr zu diesem einzigen Fuß der wahren menschlichen Weisheit wird die zerrüttete Erde wiederherstellen.“

Mehrere andere kleine Schriften Pestalozzis aus den Jahren 1794 und 1795 lassen seine rege Anteilnahme an den politischen Zeitereignissen, besonders auch an den Verhältnissen der Schweiz, erkennen. Aber auch nach philosophischer Vertiefung seiner Gedanken strebt er. Der Einfluß Fichtes, mit dem er 1793/94 persönlich verkehrte, bestärkt ihn in dieser Richtung. Von einer „Philosophie der Staatskunst“ redet er in einem Brief. Er plant 1794 eine Schrift „Dazwischenkunft des Menschengefühls im Streit einiger Meinungen über das tierische, das gesellschaftliche und das sittliche Recht unserer Natur“.

Damit hat Pestalozzi Grundbegriffe gewonnen, die ihn dann in weiteren Studien zu dem 1797 erschienenen sozialphilosophischen Hauptwerk „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ führen. Hier stellt er die fundamentalen Fragen: „Was bin ich? Und was ist das Menschengeschlecht? Was hab ich getan? Und was tut das Menschengeschlecht?“ In sich selbst sucht er den Gang des Lebens, die Fundamente des Tuns und Lassens aufzufinden und dadurch den Gang des Lebens im Menschengeschlecht zu erforschen. Bewußt geht Pestalozzi hier über Rousseau hinaus und stellt eine eigene Sozialphilosophie auf. Er unterscheidet im Menschen das tierische, das gesellschaftliche und das sittliche Moment, sucht die Bedeutung der drei Seiten gegeneinander abzuwägen. Zunächst zeichnet er das Bild des Menschen in der empirischen Wirklichkeit, legt dar, durch welche Umstände der Mensch aus „der Unbehilflichkeit seines tierischen Zustandes“ heraus zu einem gesetzlichen Rechtszustand in der Gesellschaft gelangt. Aber das gesellschaftliche Recht ist, so betont Pestalozzi, ganz und gar kein sittliches Recht, sondern eine bloße Modifikation des tierischen, „das Verhältnis der Menschen im Staat gegeneinander ist ein bloß tierisches Verhältnis“, nicht als sittliches Wesen unterwirft sich der Mensch dem Staat. Der Mensch hat im Unterschied vom Tier eine Kraft, in sich selbst den Gedanken über den Instinkt herrschen zu lassen, aber er kann diese Kraft gebrauchen entweder unter dem Gesichtspunkt dessen, „was er soll“, oder unter dem Gesichtspunkt dessen, „was er gelüftet“, er muß sich entweder über den Instinkt erheben oder unter ihn herabsinken. Die natürliche Ungleichheit der Menschen ist der Ursprung der Macht. Die Folgen der Macht sind heilig und gut, solange der Mensch treu ist. „Nicht die Macht, der Mensch, der sie in der Hand hat, ist schuld an dem Verderben seines Geschlechts.“ Den Menschen nennt Pestalozzi „ein hohes Wunder im chaotischen Dunkel der unerforschten Natur“. „In einem ewigen Wechsel tötet er sein Glück durch den Anspruch an sein Recht und sein Recht durch den Anspruch an sein Glück. So geht er elend und rechtlos dahin und trägt die Schuld seiner Erschöpfung in sich selber.“ Derart ergibt sich für Pestalozzi „das Bild der Menschen und mit ihm das Bild der nahenden Auflösung der Staaten“. Ein „Gemisch von Zufall und Freiheit“ scheint das Geschick des menschlichen Daseins zu sein. Aber damit findet



Pestalozzi auch den Ansatzpunkt zur Lösung der Verwirrung. Er spricht die bedeutungsvollen Worte, mit denen er sich über alle naturalistische Milieutheorie erhebt und dem Ethischen und Pädagogischen seine Bedeutung zuerkennt: „Soviel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen, aber ich sah ebensobald: der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses tut, nimmt er Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken.“ Die Widersprüche in meiner Natur lösen sich, sobald ich die verschiedenen Seiten in mir richtig unterscheide: ich bin „in mir selbst ein dreifach verschiedenes, ein tierisches, ein gesellschaftliches und ein sittliches Wesen“ und habe demgemäß drei Arten von Wahrheit und von Recht. Der echte Naturzustand ist „der höchste Grad tierischer Unverdorbenheit“, ist der Kinderzustand des Menschen, der Zustand, wo der Mensch ein reines Kind seines Instinkts ist, „der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuß hinführt“. Ein solcher Zustand ist der Augenblick, in dem das Kind auf die Welt kommt. „Aber sowie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. Beim ersten weinenden Laut ist der Punkt schon überschritten, von dem die tierische Harmlosigkeit des Kindes eigentlich ausgeht.“ Und so entfernt sich das Kind „immer weiter von diesem Punkt ins Unendliche“. Der gesellschaftliche Zustand besteht wesentlich in Einschränkungen des Naturzustandes, als ein „verdorbener Naturmensch“ tritt der Mensch in den gesellschaftlichen Zustand. Das gesellschaftliche Recht und mit ihm die bürgerliche Selbständigkeit ruht „wesentlich auf einer die individuellen Ansprüche unserer tierischen Natur allgemein hemmenden Anordnung der Berufsbildung des bürgerlichen Menschen, diese aber auf der Kunst, die innersten Gefühle meiner tierischen Natur zugunsten des gesellschaftlichen Rechts und der gesellschaftlichen Ordnung umzustimmen und zu verstümmeln“. Der gesellschaftliche Zustand weckt Bedürfnisse, die er nicht befriedigt, und Neigungen, die er wieder erstickt. Während der Naturzustand eine Harmonie zwischen tierischer Kraft und Begierde darstellt, löst der gesellschaftliche Zustand „das Fundament meiner tierischen Harmlosigkeit, die Harmonie meiner tierischen Kräfte in meinem Innersten auf und untergräbt dadurch das Fundament meiner tierischen Glückseligkeit in seinem Wesen“. Aber ich besitze eine im Innersten meiner Natur selbständige Kraft, „alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner innern Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselben nur in diesem Gesichtspunkte zu verlangen oder zu verwerfen“, das ist die Sittlichkeit. Reine Sittlichkeit würde die Rückkehr zur Unschuld bedeuten, eine solche Vollendung ist empirisch nicht möglich, da in meiner Natur die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben erscheinen. In der Mitte zwischen tierischer Unschuld und sittlicher Vollendung steht

das Menschengeschlecht, „das ebenso unvermögend ist, in der Unschuld seiner tierischen Natur sich zu beruhigen als in vollendeter sittlicher Reinheit auf Erden zu leben“. In der „Arbeit an unserm verschütteten Selbst“ besteht hauptsächlich die Sittlichkeit. Als Werk der Natur bin ich physische Kraft, Tier, Werk der Notwendigkeit, als Werk der Gesellschaft oder meines Geschlechts lebe ich in Anerkennung des Mißverhältnisses meiner tierischen Kraft und der Begierde und in dem vergeblichen Streben, die Harmonie wiederherzustellen, ich bin gesellschaftliche Kraft, Geschicklichkeit, als Werk meiner selbst dann bin ich sittliche Kraft, Tugend und erhebe mich zur höchsten Würde. Diesem Gang der Natur müssen Erziehung und Gesetzgebung folgen. Dem Menschen als tierischem Wesen müssen sie „durch die Erhaltung seines tierischen Wohlwollens das Bild seiner Unschuld in Kindesschwäche und gleichsam träumend vor Augen halten“. In dem Menschen als gesellschaftlichem Wesen müssen sie „durch Treue und Glauben die gesellschaftliche Zuverlässigkeit entwickeln, durch die er sich den Mangel der Unschuld, von der ihn der gesellschaftliche Zustand so gewaltsam entfernt, in demselben erträglich zu machen bestrebt“. Und schließlich müssen sie ihn durch Selbstverleugnung zur sittlichen Kraft emporheben, „durch die er allein imstande ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst wiederherzustellen und sich selbst wieder zu dem friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines tierischen Zustandes auch ist“. Pestalozzi kommt zu dem Resultat: Menschenwohl und Menschenrecht ruhen ganz „auf der Unterordnung meiner tierischen und meiner gesellschaftlichen Ansprüche unter meinen sittlichen Willen“, auf der Unterordnung „meiner selbst als Tier und Bürger unter mich selbst als Mensch“. Als sittliches Wesen wandle ich „der Vollendung meiner selbst entgegen und werde als solches ausschließend fähig, die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, in mir selbst auszulöschen“.

In dieser Kulturphilosophie und Ethik liegt in der Tat das Fundament von Pestalozzis Pädagogik. Die philosophische Betrachtungsweise Pestalozzis, bei der den verschiedenen Seiten eine relative Berechtigung zuerkannt und doch eine Harmonie erstrebt wird, kann an den Geist Leibnizscher Philosophie erinnern, deren Nachwirkungen ja in mannigfacher Form in die Zeit Pestalozzis hineinreichen, aber die ganze Problemstellung ist aus eigenen Überlegungen Pestalozzis erwachsen.

1797 veröffentlichte Pestalozzi auch seine großenteils schon in den 80er Jahren entstandenen Fabeln, die alle möglichen sozialpolitischen Fragen berühren, unter dem Titel „Figuren zu meinem ABCbuch“. Als „Menschenmaler“ will er hier auftreten, wie er sagt.

Welch lebhaften Anteil Pestalozzi mit seiner Vaterlandsliebe in der Revolutionszeit an den politischen Verhältnissen der Schweiz nahm, zeigen zahlreiche von Pestalozzi verfaßte Flugblätter aus den Jahren 1798 und 1799. In einem Brief vom 21. Mai 1798 stellte er sich, „über-

zeugt, daß das Vaterland eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niederste Volk dringend bedarf“, dem helvetischen Direktorium zur Verfügung. Der Minister Stapfer übertrug Pestalozzi die Redaktion des offiziösen „Helvetischen Volksblattes“, das dieser vom September bis zu seiner Übersiedlung nach Stanz im Dezember 1798 leitete. Über seinen Aufenthalt in Stanz berichtete Pestalozzi in einem 1799 geschriebenen, aber erst 1807 von Niederer veröffentlichten Brief an einen Freund. Ich wollte, sagt er da, „eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat“. Die „Wohnstube“ ist ihm Muster, die Kraft des Erziehers ist „durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft“. „Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes“ und ohne Aufbau auf dem Leben der häuslichen Verhältnisse führt „zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unsres Geschlechts“. Nicht auf den Unterricht kam es Pestalozzi an, sondern darauf, „die Kinder durch die ersten Gefühle ihres Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammenzuschmelzen und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben“. Nicht durch Worte, sondern „durch die allseitige Besorgung des Kindes und durch die Gefühle und Kräfte, die durch die allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden“, suchte er den Willen des Kindes zu wecken, dazu mußte er zunächst das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen suchen. „Belebte Gefühle jeder Tugend“ ließ er dem Reden von der Tugend vorhergehen und verband mit den Gefühlen „Übungen der Selbstüberwindung“. Die „Harmonie der Seelenkräfte“ zu begründen, ist ihm das Wesentliche, das Lernen der Kinder wird dem höheren Gesichtspunkt untergeordnet, „ihren bessern Sinn allgemein anzuregen“. „Ich kannte keine Ordnung, keine Methode, keine Kunst, die nicht auf den einfachen Folgen der Überzeugung meiner Liebe gegen meine Kinder ruhen sollten. Ich wollte keine kennen.“ Eigentlich ging Pestalozzi darauf aus, „das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industriearbeit zu verbinden und beides ineinander zu verschmelzen“, wie er das auf Neuhof schon versucht hatte, aber es wurde ihm klar, „daß, ehe von einer solchen Zusammenschmelzung die Rede sein konnte, erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sonderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur und Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klar gemacht sein mußten“. Lernen ist ihm „Übung der Seelenkräfte“. Durch Buchstabieren, Lesen und Schreiben sollten die Kinder ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam als nur möglich entwickeln. Die befähigteren Kinder wurden bald Gehilfen und Mitarbeiter, die wie ältere Ge-

schwister die Schwächeren anleiteten. Pestalozzis Zweck war, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen“. Die Mutter soll, wie sie „die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes“ ist, so auch seine „erste geistige Nährerin“ sein. Sobald der Unterricht so vereinfacht wird, kann „jede Mutter ohne fremde Hilfe selber lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten“. Pestalozzi ist überzeugt: „sobald die Lehranstalten jemals mit Kraft und Psychologie mit Arbeitsanstalten verbunden werden, so wird notwendig ein Geschlecht entstehen, das einerseits durch Erfahrung lernt, daß das bisherige Lernen nicht den zehnten Teil der Zeit und Kraftanwendung bedürfe, die gewöhnlich darauf verwendet wird, andererseits, daß dieser Unterricht der Zeit, der Kräfte und der Hilfsmittel halber mit den häuslichen Verhältnissen so in Übereinstimmung gebracht werden könne, daß die gemeinen Eltern allenthalben sich selbst oder jemand von ihren gewöhnlichen Hausgenossen dazu geschickt zu machen suchen werden.“

In Burgdorf gestaltete Pestalozzi seine pädagogische Methode aus. Für die durch Stapfer begründete „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens“, die eine Kommission zur Prüfung von Pestalozzis Methode wählte, arbeitete er im Jahr 1800 eine Denkschrift aus, der Niederer bei ihrer Veröffentlichung 1828 den Titel „Die Methode“ gab. Hier erklärt Pestalozzi: „Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren.“ Dazu müssen die Formen alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterworfen werden, nach denen „der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt“. Das Fundament des menschlichen Unterrichts ist ihm die Anschauung der Natur selber, weil sie „das einzige Fundament der menschlichen Erkenntnis“ ist. Die Natur bestimmt durch meine Lage „die Anschauungsweise der Welt“ und begründet so die „sinnlichen Fundamente meiner Kenntnisse“, sie erzeugt durch meine Bedürfnisse meine Anstrengung und begründet damit die Fundamente meines Berufs, sie dehnt durch meine Verhältnisse meine Aufmerksamkeit aus und begründet die Fundamente meiner Tugend. Die allgemeinen „Kunstmittel“ zu diesem Zweck sind Sprache, Zeichenkunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Meßkunst. Ihren Ursprung haben sie in der allgemeinen Grundlage unseres Geistes, vermöge der „unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfangen hat, in seiner Vorstellung zur Einheit, das ist zu einem Begriff auffaßt“. Die Stufenfolge, durch die die sinnlichen Eindrücke sich zu deutlichen Begriffen erheben, geht „mit den Gesetzen des physischen Mechanismus einen harmonischen Gang“. Durch diesen Gang werden aus verwirrten Anschauungen bestimmte Anschauungen, aus diesen klare Begriffe und aus diesen deutliche. Pestalozzi macht hier Unterscheidungen, die an Leibnizsche und Kantische Philosophie erinnern können.

11 physisch-mechanische Gesetze stellt er auf, von denen das erste lautet: „Bringe alle wesentlich zusammengehörigen Dinge in deinem Geist in eben den Zusammenhang, in dem sie sich in der Natur wirklich befinden.“ Und das letzte Gesetz zeigt das allgemeine und feste Anketten der Wirkungen des physischen Mechanismus „an das Verhältnis der physischen Nähe oder Ferne ihres Gegenstandes von deinen Sinnen selber“. Der Mittelpunkt aber deines ganzen Seins „bist du selber Mensch“. Selbstkenntnis ist daher der Punkt, von dem der Unterricht ausgeht. Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist denselben Gesetzen unterworfen, durch die die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet. Aller Unterricht soll nach diesen Gesetzen „das Wesentliche seines Erkenntnisfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das wenige Wesentliche zwar nur allmählich, aber mit ununterbrochener Kraft an das Wesentliche anketten und alle ihre Teile bis an das äußerste Ende ihres Faches in einem lebendigen, aber verhältnismäßigen Zusammenhang mit denselben erhalten“. Bisher herrschte nach Pestalozzi beim Volksunterricht nicht bloß ein Mißkennen der Gesetze des physischen Mechanismus, sondern ein „rohes auffallendes und allgemeines Entgegenwirken gegen dieselben“, in der bestehenden Organisation der Lehranstalten ist „keine Spur irgendeiner Rücksicht auf die allgemeine Harmonie des Ganzen und die psychologische Stufenfolge, die diese Gesetze wesentlich fordern“.

Gedanken dieser Denkschrift sind teilweise wörtlich aufgenommen in Pestalozzis methodischer Hauptschrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801). Er kennzeichnet hier seinen eigenen Entwicklungsgang und weist die Probleme auf, die sich ihm aus seiner Tätigkeit in Stanz und Burgdorf ergeben haben. Aller Unterricht des Menschen ist ihm nichts anders als die Kunst, dem „Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft“. Es muß demnach in den Eindrücken, die dem Kind durch den Unterricht beigebracht werden, eine Reihenfolge geben, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll. Mit allem Nachdruck fordert Pestalozzi „eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge“ und verwirft die „unpsychologischen Schulen“, die ihm „künstliche Erstickungsmaschinen“ sind. Die Grundsätze des Unterrichts müssen, das ist Pestalozzis Überzeugung, „von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden“. Diese Ansichten hatte Pestalozzi schon in seiner Denkschrift entwickelt, er hatte da auch bereits den Gang der Erkenntnis von der Verwirrung zur Bestimmtheit, weiter zur Klarheit und schließlich zur Deutlichkeit dargelegt. Aber noch wußte er nicht die „Anfangspunkte mit Sicherheit zu bestimmen“, die päd-

agogisch von Wichtigkeit sind. Zahl, Form und Sprache erscheinen ihm als Elementarmittel des Unterrichts, da in Zahl, Form und Namen die allgemeinsten Eigenschaften von Gegenständen überhaupt zu erblicken sind. Durch das Bewußtsein von der Einheit, der Form und dem Namen eines Gegenstandes habe ich eine bestimmte Erkenntnis von ihm, eine allmähliche Auffassung der übrigen Eigenschaften verschafft eine klare Erkenntnis, und das Bewußtsein des Zusammenhangs aller Kennzeichen des Gegenstandes macht die Erkenntnis zur deutlichen Erkenntnis. Unsere ganze Erkenntnis entspringt demnach aus drei Elementarkräften: 1. der Schallkraft, die zur Sprachfähigkeit führt, 2. der unbestimmten sinnlichen Vorstellungskraft, die das Bewußtsein der Formen enthält, und 3. aus der bestimmten, nicht bloß sinnlichen Vorstellungskraft, aus der sich das Bewußtsein der Einheit und damit die Zähl- und Rechnungsfähigkeit ergibt. Es muß nun möglich sein, von den ersten und einfachsten Resultaten dieser Grundkräfte, von Schall, Form und Zahl, die als die gemeinsamen Anfangspunkte alles Unterrichts anerkannt werden, „den Fortschritt des Unterrichts bis zu seiner Vollendung in die Schranken einer lückenlosen, diese Elementarkräfte gemeinsam und im Gleichgewichte beschäftigenden Progression zu lenken“. Diese Überlegungen Pestalozzis über die Urform des Geistes, über den Gang der Erkenntnis von verwirrten Anschauungen zu deutlichen Begriffen, über einfachste Eigenschaften der Dinge im Gegensatz zu zusammengesetzten usw. ruhen auf philosophischen Voraussetzungen, wie sie etwa in der Leibnizschen Philosophie und auch sonst in der Philosophie des 18. Jahrhunderts anzutreffen sind, aber Pestalozzi verwertet diese in origineller Weise und zieht bedeutsame pädagogische Folgerungen daraus. Das erste Elementarmittel des Unterrichts ist der Schall. Aus ihm sind drei spezielle Unterrichtsmittel abgeleitet: 1. die Tonlehre, die sich mit dem Mittel, die Sprachorgane zu bilden, beschäftigt und wieder die Lehre von den Sprachtönen und die von den Gesangtönen enthält; sie muß dem Kind die Töne der Sprache zum Bewußtsein bringen, und zwar benutzt Pestalozzi dazu Buchstabierübungen; 2. die Wortlehre oder Namenlehre, die die Mittel, einzelne Gegenstände kennenzulernen, bietet, indem Reihenfolgen von Namen aus verschiedenartigen Gegenstandsgebieten von den Kindern auswendig gelernt werden, was Pestalozzi selbst als ein „chaotisches Zusammentragen von Materialien“ bezeichnet, die aber für den Aufbau wichtig seien; 3. die Sprachlehre, die zu den Mitteln führt, sich über die bekannt gewordenen Gegenstände bestimmt auszudrücken, denn das Ziel der Sprache ist nach Pestalozzi, das Kind von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Zum Schall kommt als zweites Elementarmittel des Unterrichts die Form; die Formlehre teilt sich wieder in Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst. Die Meßkunst entspringt aus dem Bewußtsein der Anschauung geformter Dinge und setzt ein „ABC der Anschauung“ voraus, d. h. eine Kunst, „die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abteilung aller Ungleich-

heiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen“. Pestalozzi geht von einer gleichförmigen Abteilung des gleichseitigen Vierecks, das ihm die Urform ist, weiter zu bestimmten Ausmessungsformen, die das Kind zu allen möglichen Ausmessungen führen. Das Kind soll die Verhältnisse der Ausmessungsformen kennen und benennen, sie selbständig anwenden und benutzen und schließlich die Formen nachzeichnen. Die Zeichnungskunst dann ist „eine Fertigkeit, sich den Umriß und die inner demselben enthaltenen Merkmale eines jeden Gegenstandes durch die Anschauung des Gegenstandes selber mittels ähnlicher Linien vorstellen und getreu nachahmen zu können“. Die Schreibkunst setzt als „eine Art Linearzeichnung“ das Zeichnen voraus. Den Grundsatz der „Psychologie aller Unterrichtsfächer“, der wesentliche Sonderung der Mittel und eine haarscharfe Bestimmung fordert, welche von diesen dem Kinde in jedem Alter beigebracht werden können und sollen, will Pestalozzi besonders auch in der Schreibkunst befolgt wissen. Das dritte Elementarmittel des Unterrichts ist die Zahl, sie ist das wichtigste Mittel, weil durch sie der Zweck des Unterrichts, die deutlichen Begriffe, am sichersten erzielt wird. Die Rechenkunst entspringt aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten. Pestalozzi bemüht sich zunächst, „den Kindern den festen Eindruck der Zahlenverhältnisse, als wirkliche Realabwechslungen des Mehr und Minder, das sich in Gegenständen, die ihnen vor Augen stehen, selbst vorfindet, auffallen zu machen“. Das Bewußtsein der wirklichen Zahlenverhältnisse muß so stark werden, daß dem Kind dann auch „die Verkürzungsmanieren durch gewöhnliche Zahlen, auch ohne Anschauung“ leicht werden. Bei der ersten Form des Rechnens, der Mehrung und Minderung ganzer Einheiten, ist die Zahl Eins Ausgangspunkt, bei der zweiten Form, der Teilung eines Ganzen, wird das gleichseitige Viereck, das Fundament des Anschauungsabc, auch als Fundament des Rechnungsabc benutzt.

Das Ganze alles Unterrichts läßt sich nach Pestalozzi auf diese drei untereinander in Harmonie stehenden Elementarmittel zurückführen, und damit wird der Unterricht nicht nur vielseitiger und mit sich selbst übereinstimmend gemacht, sondern auch „mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht“. Den obersten Grundsatz des Unterrichts erblickt Pestalozzi „in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis“. Anschauung erweist sich als das allgemeine Fundament aller drei Elementarmittel, der Anschauungskunst wie der Rechenkunst und Sprachkunst. Da der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts unwandelbar ist, kann es auch „nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gut, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht“.

Wenn die drei Elementarmittel der Bildung von Kenntnissen dienen, so steht dieser gegenüber die Bildung von Fertigkeiten, die auf den-

selben Gesetzen ruhen muß. Wie es ein ABC der Anschauung gibt, so muß es ein ABC der Fertigkeiten geben, das von den einfachsten Äußerungen physischer Kräfte wie Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen ausgeht, da diese die Grundlagen aller möglichen Fertigkeiten darstellen. Auf der Bildung der Fertigkeiten beruht „die sinnliche Begründung unserer Tugend“. Dieselben „Gesetze des physischen Mechanismus, die die sinnlichen Fundamente der Weisheit in mir entwickeln, entwickeln auch die sinnlichen Erleichterungsmittel meiner Tugend“.

Die Krönung der Bildung aber stellt die religiöse Bildung dar. Dazu müssen die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams erst in mir selbst entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch die sich der menschliche Gehorsam bildet, gehen nun hauptsächlich von dem Verhältnis aus, „das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat“. Und so liegt in dem Naturverhältnis zwischen dem Säugling und seiner Mutter der Keim der religiösen Gefühle. In unsere Natur selbst sind die „Vereinigungsmittel unserer geistigen und sittlichen Veredlung“ gelegt. Unterricht und Erziehung müssen „einerseits mit den Gesetzen des physischen Mechanismus, nach welchen sich unser Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, anderseits mit den Gefühlen meiner innern Natur, durch deren allmähliche Entfaltung mein Geist sich zur Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes emporhebt“, in Übereinstimmung gebracht werden. Wie die sinnlichen Kräfte sich ausbilden, so müssen sie nach ihrer Vollendung unter ein höheres Gesetz sich unterordnen. Diese Unterordnung fordert „reine Festhaltung der Anfangspunkte aller Erkenntnisse und die bestimmteste Lückenlosigkeit im allmählichen Fortschritt von diesen Anfangspunkten zum letzten zu vollendenden Zweck.“ Die beiden wesentlichen Gesetze dieses lückenlosen Fortschrittes sind: 1. „der erste Unterricht sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter“; 2. „der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt“. Durch die Vereinigung der geistigen und sittlichen Ausbildung werden in das Kind zwei „hohe Gesetze“ eingepflanzt: das Gesetz der innern Veredlung „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist“ und das damit innig verbundene Gesetz, das besagt, „daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt ist, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende“.

Mit der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ hat Pestalozzi die Prinzipien seiner psychologisch-pädagogischen Methode gefunden.



Keineswegs ist damit die Methode schon in allen Einzelheiten ausgebaut, vielmehr arbeitet der nie rastende Pestalozzi daran immer weiter, aber er hat sich prinzipiell den Weg gebahnt. Aus mehreren kleinen Schriftstücken Pestalozzis läßt sich entnehmen, wie sehr ihn das Problem der Methode dauernd beschäftigt. In einem Brief an Wieland, der „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ im Deutschen Merkur empfahl, beklagt Pestalozzi den Mangel an Psychologie in der üblichen Erziehung, die „überflüssige Mittel für einzelne Zwecke“ habe, aber nicht die „Fundamente für den ganzen Menschen“ kenne. Das Kind sei mit seinen Anlagen, seinen Neigungen und Kräften ein Ganzes. Das sehe kein Schulmeister, nur die Mutter habe „Gefühl für das Ganze und die Harmonie des Ganzen“. Als ersten Grundsatz seiner Methode bezeichnet Pestalozzi hier den Satz: „Wir können das Kind nur insoweit gut führen als wir wissen, was es fühlt, wozu es Kraft hat, was es weiß und was es will.“ Dazu aber sei „tiefe Psychologie oder Mutter-Aufmerksamkeit“ nötig.

Daß Pestalozzi auch jetzt noch seine pädagogischen Pläne mit weitreichenden politischen Reformplänen verbinden will, zeigt seine 1802 erschienene Broschüre „Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat“. Vier zusammengehörige Hauptgesichtspunkte erörtert er hier, auf die die Gesetzgebung sich zu richten habe: Volksbildung, Polizei und Rechtspflege, Militärsystem und Finanzsystem. Die Volksbildung teilt er in die Elementarbildung, die die Mittel umfaßt, „welche geeignet sind, die allgemeinen Grundlagen des Körpers, des Geistes und des Herzens in ihren ersten Keimen aufzuwecken, ohne deren allgemeine und kraftvolle Belebung weder bürgerliche noch sittliche Bildung denkbar“ ist, zweitens die darauf aufbauende Berufsbildung, die Mittel umfaßt, welche geeignet sind, die allgemeinen Fertigkeiten des Körpers und des Geistes „durch äußere Anwendung zu stärken, zu erweitern und mit den besonderen Eigenheiten der Berufs- und Standesbedürfnisse der einzelnen Menschen in Übereinstimmung zu bringen“, und drittens die sittliche Bildung, die die Mittel umfaßt, welche geeignet sind, „die Anlagen unsres Herzens zur Menschenfreundlichkeit und zum Wohlwollen“ zu stärken und zu erweitern, Mittel, die wir für den Gebrauch des Rechts und des Eigentums, für die bürgerliche Bildung bedürfen. Eine Gesetzgebung ist nötig, „die für die Elementarbildung, für die Berufsbildung, für die sittliche Bildung wesentlich und kraftvoll Vorsehung tut und die dahin wirkt, der Neigung der Eltern, die ersten Keime aller Anlagen ihrer Kinder zu entwickeln, durch Vereinfachung aller Mittel zu diesem Zwecke Handbietung zu verschaffen und die Schulanstalten mit diesem geleisteten Tun der Eltern in Übereinstimmung zu bringen“. Für die Berufsbildung verlangt Pestalozzi Anstalten zur Bildung für den Feldbau und Anstalten für die Bildung zur Industrie und zur Handlung. Die spezifisch schweizerischen Verhältnisse hat Pestalozzi bei den Ausführungen dieser Schrift immer vor Augen.

Während seines Pariser Aufenthalts im Dezember 1802 schrieb Pestalozzi für seine dortigen Freunde eine Denkschrift, in der er den Sinn seiner Methode kurz zu erklären sucht. Ausdrücklich sagt er da, daß er die Methode nur in Bruchstücken kenne, daß sie noch nicht vollendet sei. Der große Geist der Elementarbildung ist „Harmonie aller Kräfte, aber Unterordnung ihres Gebrauchs unter die Bedürfnisse der Individuallage des Menschen“. Die Elementarbildung wird hier eingeteilt in die intellektuelle, die physische und die sittliche Elementarbildung. Aber diese drei Seiten gehören für Pestalozzi notwendig zusammen, und müssen übereinstimmen; werden sie als Bildungsweisen vereinzelt, so ergibt sich die „Charlatan- und Scheinselbständigkeit eines Verstandes-, eines Herzens- und eines Körpernarren“. Nur durch die „Vereinigung der Grundsätze und Mittel in der gemeinsamen Entwicklung der dreifachen Anlagen unserer Natur“ wird im Ganzen des Menschen ein Resultat hervorgebracht, „das ihn nicht entweder Verstandes- oder Herzens- oder physischer Kräfte halber zum Lasttier oder zur Gewaltbestie herabwürdigt“. Bemerkenswert ist auch, wie Pestalozzi hier äußere und innere Anschauung unterscheidet. Das „Wesen unserer Sittlichkeit, folglich auch das Wesen aller Mittel ihrer Entwicklung“ ruht ihm „auf der Erhaltung der Kraft und Reinheit unserer inneren Anschauung“.

In den Elementarbüchern wollte Pestalozzi Hilfsmittel für den Unterricht bieten. Schon 1801 veröffentlichte er eine „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren“. Die Elementarbücher von 1803 „Buch der Mütter“, „ABC der Anschauung“, „Die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ stammen größtenteils von Pestalozzis Mitarbeitern Krüsi und Buß, er selbst hat hauptsächlich die Vorreden verfaßt.

Die Weiterentwicklung seiner Ansichten in den nächsten Jahren wollte Pestalozzi in der unvollständig im Journal für Erziehung 1807 veröffentlichten Schrift „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche“ darstellen, die eine Neubearbeitung von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sein sollte. Hier betont Pestalozzi ausdrücklich die Bedeutung der sittlichen Bildung. Er wendet sich gegen den Vorwurf, daß die Methode nur auf einseitige Verstandesbildung berechnet sei, wie die Elementarbücher nur Form, Zahl und Sprache behandelten. Die Kraft, die die Methode im allgemeinen im Kinde entwickle, nehme auch die sittlichen Triebe der Menschennatur durch sich selbst notwendig mit in Anspruch und sie bilde ihren Zögling ebenso notwendig für die Geschäfte und Pflichten des Lebens aus. Die Erziehungsmittel bestehen „nicht einzeln und abgerissen, sondern in einem allgemeinen Zusammenhange unter sich selber“, nehmen „in einer gegenseitig in gleichem Verhältnis eingreifenden Wirkung das Ganze der Menschennatur“ in Anspruch und bilden „die Kräfte derselben als Kräfte eines unzertrennten Ganzen harmonisch“ aus. Die Idee der allgemeinen elementaren Menschenbildung wird hervorgehoben. Das „Übergewicht des Ewigen und Unveränderlichen über das Äußere

und Zufällige“ liegt im Wesen der Menschennatur. Unabhängig von Stand und Lage muß eine wahrhaft gute Erziehungsweise von den unbedingten, ewigen und allgemeinen Anlagen und Kräften der Menschennatur ausgehen. „Der Mensch muß in seinem Innern erhoben werden, wenn der Arme in seinem Äußern erhoben werden soll.“ Das Wesen des höheren Sinns der Menschennatur liegt nun im Kind im Gefühl der Liebe, von dem alles übrige Fühlen geordnet, geleitet, belebt und beschränkt werden muß. Liebe und eine mit Liebe im Kinde entuellende Geistestätigkeit sind „der gemeinschaftliche positive und unveränderliche Anfangspunkt, von welchem die Entwicklung aller Anlagen zu unserer Veredlung ausgeht und ausgehen muß.“

Von 1807—11 gab Pestalozzi mit seinen Mitarbeitern, besonders Niederer, eine „Wochenschrift für Menschenbildung“ heraus, die seine Erziehungsgrundsätze weiteren Kreisen bekanntmachen und erläutern sollte. In dieser Wochenschrift erschien auch die von Niederer überarbeitete Rede, die Pestalozzi 1809 vor der Gesellschaft der Schweizerischen Erziehungsfreunde in Lenzburg gehalten hat: „Über die Idee der Elementarbildung.“ Pestalozzi verteidigt sich hier gegen Angriffe, die seine Methode und seine Einrichtungen erfahren haben. Gegenüber den Mängeln in der empirischen Ausführung, die er zugibt und aus den speziellen Verhältnissen der Anstalt erklärt, stellt er die Idee der Elementarbildung, die, wie er sagt, „von der Schwäche meiner Individualität unabhängig und über sie erhaben“ ist. Niederer hat in seiner Überarbeitung der Rede Pestalozzis Darstellung der Methode mit philosophischen Begriffen, die Pestalozzi selbst fremd sind, zu vertiefen gesucht. Pestalozzi kommt es wieder darauf an, die ganzheitliche Harmonie der Seiten der Elementarbildung hervorzuheben, die Bedeutung der sittlichen Seite besonders zu würdigen und die Elementarbildung als allgemein menschliche, dem Wesen der Natur entsprechende Bildung zu kennzeichnen. Die Kunst der Elementarbildung besteht „wesentlich in einem lückenlosen Anknüpfen aller Erziehungsmittel“ an das Wesen der „rein mütterlichen Handlungsweise gegen das Kind“. Die innere Einheit und Ganzheit unserer Natur wird betont. Die Elementarbildung „der einzelnen Anlage des Herzens beschäftigt und übt alle Gefühle des Herzens, die der einzelnen Anlage des Geistes alle Kräfte des Geistes und die der Sinne und der Glieder den ganzen Körper“. Ebenso aber setzt der Gang der sittlichen Übung auch die Geistes- und Körperkräfte des Kindes, der Gang ihrer geistigen Entfaltung auch die des Herzens und seiner sinnlichen Organe, und die körperliche Gymnastik die geistige und sittliche Natur in Bewegung und Tätigkeit. So nimmt auch die intellektuelle Bildung an sich schon den Menschen sittlich in Anspruch, und die sittliche Kraft ist der Mittelpunkt der menschlichen Natur. Es war ein Irrtum, wenn man meinte, das Wesen der Methode bestehe in den Reihenfolgen der Elementarmittel der intellektuellen Bildung. Die Elementarbildung ist „in ihrem Wesen nichts

anders als die Kunst, jedes Gute der Menschennatur aus ihr selber als aus ihrem mütterlichen Boden hervorgehen zu machen“. Sie ist nichts „als das Leben selbst aufgefaßt in Wahrheit und Liebe“ und ist so auch „Bildung zum wirklichen Leben in jedem Verhältnis“. Menschenbildung ist das Fundament, jede Standes- und Berufsbildung, die nicht darauf gegründet ist, verfehlt selber ihren eigenen Zweck. Eine „naturgemäße Erziehungsmethode“ will die Elementarbildung geben, dazu muß die häusliche Erziehung das Fundament geben für eine naturgemäße Schulführung. Solange Haus und Schule nicht in Übereinstimmung sind, solange es nicht möglich ist, „in beiden Verhältnissen unterrichtend zu bilden und bildend zu unterrichten oder lebendig zu lehren und lehrend zu leben“, solange sind „alle Versuche in einer naturgemäßen Erziehungsanstalt auch eigentlich noch keine Methode, sondern nur anpassende Annäherungsmittel“.

Auch in seiner Rede am Neujahrstag 1809 wendet sich Pestalozzi gegen den Irrtum, daß man glaube, er suche Ausbildung der Menschennatur durch einseitige Kopfbildung, durch Einseitigkeit des Rechnens und der Mathematik. Er suche sie vielmehr durch „die Allseitigkeit der Liebe“, er suche „Bildung zur Menschlichkeit“ und die entquellte „nur durch die Liebe“. Elementarbildung ist Bildung unsers Geschlechts zur Liebe, aber nicht zu einer blinden, sondern „zur sehenden Liebe“. „Sie bringt die sittlichen, die intellektuellen und die Kunstkräfte unsrer Natur in Übereinstimmung und macht uns durch diese Übereinstimmung zu Menschen; ohne sie kann es der Mensch nicht sein.“ Der Unterricht als solcher und an sich, so heißt es hier, „bildet keine Liebe“, er ist darum auch nicht das Wesen der Erziehung, sondern die Liebe ist ihr Wesen.

Es sind auch sonst noch eine Reihe von Reden Pestalozzis aus den Jahren 1808—1818 erhalten. Sie geben ein Bild von dem jeweiligen Stand der Anstalt und von Pestalozzis Stimmung. 1815 veröffentlichte Pestalozzi noch eine bemerkenswerte sozialpolitische und sozialpädagogische Schrift: „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Vaterlandes“. Die Schrift zeigt, daß Pestalozzi bei seinem Suchen nach der rechten Methode doch keineswegs seine großen sozialpolitischen Gedanken von früher vergessen hat, und daß seine Pädagogik noch immer im Zusammenhang mit seiner ganzen Sozialphilosophie steht. Ja, er zitiert ausdrücklich Äußerungen im Schweizerblatt 1782, um darzutun, wie sehr „die diesfälligen Ansichten meiner jüngern Jahre mit denjenigen, die ich jetzt über die Angelegenheiten meines Vaterlandes geäußert, übereinstimmen“. Pestalozzi spricht hier noch einmal im Hinblick auf die Entwicklung der politischen und sozialen Verhältnisse seine Grundüberzeugung aus: „Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung!“ Er unterscheidet hier deutlich zwei Fundamente der Bildung des Menschen: das

Sinnliche, das der Mensch mit den Tieren gemein hat, und das höhere, menschliche Wesen unserer inneren Natur. Daraus ergibt sich die richtige Unterscheidung der bloß „sinnlichen Zivilisation“ und der „sittlichen und geistigen Kultur“. Einrichtungen, Maßregeln und Bildungsmittel, die um der Masse willen gemacht werden, sind nicht Sache der Menschenbildung. „Die Bildung zur Menschlichkeit, die Menschenbildung und alle ihre Mittel sind in ihrem Ursprung und in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe, an sein Herz und an seinen Geist anschließen. Sie sind ewig nie die Sache der Menschenhaufen. Sie sind ewig nie die Sache der Zivilisation.“ Nicht um ein Abschleifen, nicht um eine animalische Entwicklung handelt es sich, es wird vielmehr das Stillestehen der tierischen Kraft des Menschen gefordert, „damit das Menschliche seines Seins sich von dieser ungestört entfalte“. Unschuld, Liebe und Glaube sind die Basis der menschlichen Entfaltung. Die Anfangspunkte der menschlichen Bildung umfassen, „wenn auch schon nur in ihrem Keime, das Ganze der in unserm Geschlecht zu entfaltenden menschlichen Kräfte“. Das Kind, das „im Innern für die Wahrheit und Reinheit seiner Veredlung kraftvoll gebildet und für seine äußern Verhältnisse in Unschuld und Liebe mit sich selbst in Harmonie gebracht ist“, geht „aus der heiligen Wohnstube in die Welt, in die Schule der Welt hinüber“. Beim Mangel der naturgemäßen Entfaltung unsrer Kräfte, beim Mangel einer Volkskultur und Volksbildung muß das Menschengeschlecht der „Zivilisationseinseitigkeit“ unterliegen, und „wenn je ein Zeitpunkt in der Welt war, in welchem diese Gefahr dem Menschengeschlecht im großen vor Augen gestellt war, so ist's derjenige, in den unsre Lebensperiode gefallen“. So ruft Pestalozzi: „Laßt uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können.“ Die allgemeine Quelle des Zivilisationsverderbens ist in dem Übergewicht des Sinnlichen, Tierischen über das Sittliche und Geistige unsrer Natur zu suchen. Wo es „an der heiligen Sorge für Individual-Veredlung unsres Geschlechts mangelt, da sind alle äußeren Verfassungsvorzüge umsonst“. Während die Kraft der „kulturlosen Zivilisation“ die Menschen „ohne Rücksicht auf Selbständigkeit, Freiheit, Recht und Kunst als Masse durch Gewalt“ vereinigt, vereinigt die „Kraft der Kultur“ „die Menschen als Individua in Selbständigkeit und Freiheit durch Recht und Kunst“. Die kollektive Existenz hat Erfordernisse, die mit den Ansprüchen der Individuen und mit den höhern Ansichten der Menschennatur in einem ewigen Widerspruch stehen. „Jede Staatsvereinigung hat den Keim dieses Widerspruchs in sich selbst“, da sie bei einer Kollision der kollektiven Existenz mit der individuellen „das Unheilige unsrer Gemeinnatur über das Heilige, Göttliche unsers individuellen innern Wesens emporheben“ muß. Der Zweck des gesellschaftlichen Zustands ist „nicht Veredlung, Vervollkommenung des Menschengeschlechts, sondern Sicherstellung der Möglichkeit der Ruhe, der Befriedigung und der Äufnung der Vorteile des Beieinanderlebens

großer oder kleiner Menschenhaufen“. Der Vorzug freier, wahrhaft konstitutioneller Verfassungen besteht „in der gesetzlich eingelenkten und konstitutionell gesicherten Mäßigung der kollektiven Ansprüche unsers Geschlechts, d. h. des Staats und seiner Behörden gegen die Ansprüche der Individualexistenz der Bürger, gegen ihr häusliches Leben und ihren Stand und Beruf“. Das Recht der individuellen Kultur ist in seinem Wesen ein höheres Recht der Menschennatur als das Recht der bürgerlichen Zivilisation. Das Individuum, „wie es dasteht vor Gott, vor seinem Nächsten und vor sich selber“ ist die Basis der wahren Veredlung der Menschennatur, die „Haushaltung“, der enge Kreis der Familie ist „der höchste Näherungspunkt“ des Kulturstandpunkts der Individualität. Kirchen-, Schul- und Armenwesen sind im Staat „als die Sache der individuellen Existenz unsers Geschlechts anzusehen“. Nicht bloße Zivilisationskenntnisse und Zivilisationsfertigkeit haben die Schulen zu übermitteln, sondern sie sollen „die Menschlichkeit unsrer Natur in allen ihren Anlagen harmonisch ansprechen und ihre Kräfte mit dem Heiligtum des häuslichen Lebens mit seinem göttlichen Sinn in Übereinstimmung entfalten“. Napoleon hat nach Pestalozzis Ansicht „die Entnatürlichung des gesellschaftlichen Zustandes und seines Mittelpunktes, der Souveränität, auf das äußerste getrieben, indem er das Kind im Mutterleib als Staatsgut behandelt und es zu aller Schlechtheit des Menschendienstes erniedrigt, ehe es die Mutter in der Wohnstube zur heiligen Höhe des Gottesdienstes und durch diese zur Göttlichkeit des Menschendienstes erheben konnte“. Pestalozzi bekämpft darum Napoleon als einen Prototyp des verderbten Zeitgeistes. Die kollektive Existenz kann das Menschengeschlecht „nur zivilisieren, sie kann es nicht kultivieren“. Der bloß zivilisierte Mensch ist „oberflächlich in seinen Einsichten, schweifend in seinen Bestrebungen und einseitig verhärtet in seiner Kunst“, „unergriffen vom Wesen der Dinge, belebt von ihrem Schein und vom Sinnenreiz ihrer wandelbaren Beschaffenheiten“. Das Zivilisationsverderben hat auch in der Schweiz das „innere Leben des altväterländischen Volksgeistes“ der Mittel beraubt, äußerlich in seiner Wahrheit zu erscheinen, darum ist es Aufgabe, die Quellen, die das Stillestehen der lebendigen Kraft unsrer Väter herbeigeführt haben, zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Halbe Mittel helfen bei der Weltverderbnis nichts. Das häusliche Leben und der menschlich mütterliche Einfluß auf das Kind ist der Anfangspunkt der Bildung aller menschlichen Kräfte und Anlagen und damit auch der Anfangspunkt „aller wahren Mittel, den wesentlichen Übeln des Staats- und des Zivilisationsverderbens in ihrer Quelle Einhalt zu tun“. Liebe ist das erste Gefühl, durch das sich beim Kind das Dasein einer höhern, von seinem tierischen Leben sich unterscheidenden, geistigen und menschlichen Kraft ausspricht. Die Sittlichkeitsbildung ist „eine von der Natur eingelenkte und von der Kunst in Übereinstimmung gebrachte und in Übereinstimmung erhaltene, immer weiter geführte psychologisch progressive Fortsetzung der sitt-

lichen Entfaltungsweise, die das Kind auf dem Schoß jeder für das Heiligtum ihrer innern Natur nicht zugrunde gerichteten Mutter von der Wiege an genießt“. Diese Sittlichkeitsentfaltung führt auch zur Religion. Und ebenso ist die Fortsetzung der naturgemäßen Entfaltung der Geisteskraft des Kindes eine von der Natur eingelenkte und von der Kunst ergriffene Fortsetzung der Mittel zur Entfaltung der Geisteskraft, die das Kind auf dem Schoß seiner Mutter genossen hat. Dasselbe gilt von der physischen Entfaltung. Eine „radikale Rettung unsers Weltteils von den Übeln“ ist daher nur „durch eine unsrer Natur gemäße sittliche, geistige und physische Individualbesorgung unsres Geschlechts möglich“. Natürlich ist sich Pestalozzi bewußt, daß das häusliche Leben noch nicht ohne weiteres bildend ist, sondern nur soweit die Personen, die es konstituieren, selbst gebildet sind. „Was der Mensch ist, das ist auch sein Haus. Und soweit als er selbst gebildet ist, nur insoweit kann auch sein Haus bildend sein.“ Aber nur in einer auf das sittliche häusliche Leben begründeten und gesicherten Volks- und Nationalkultur „liegt das einzige, ewige Geheimnis einer allgemeinen, in alle Stände eingreifenden Erhebung der Völker“. Dem „Wohnstubenraub“ unsers Zeitalters muß entgegengewirkt werden. Auch den Volksschulen fehlt nach Pestalozzi „die reine, hohe Wohnstubenkraft des häuslichen Lebens“ fast ganz. Die Volksschulen sind der reinen psychologischen Entfaltung der wesentlichen Kräfte des Menschen hinderlich geworden, indem „Scheinfertigkeiten“, keine wirkliche Lebensbildung geschaffen werden. So hat Pestalozzi hier die kulturelle und nationale Bedeutung der elementaren Menschenbildung mit aller Deutlichkeit hervorgehoben.

Noch einmal stellt Pestalozzi in der großen Rede vom 12. Januar 1818 seine Idee der Menschenbildung dar, hier mehr auf die pädagogischen Mittel eingehend. Er vergleicht da die Erziehung des Menschen mit dem Organismus des Baumes, aber er bestimmt dann auch gleich den wesentlichen Unterschied, indem er betont: „Mensch, dein Organismus ist nicht der Organismus einer ungeistigen, physischen Welterscheinung, er ist nicht der Organismus des Pflanzenreichs, er ist nicht der Organismus des Tierreichs, er ist der Organismus einer sinnlichen Hülle, in der ein göttliches Wesen ruht und lebt.“ Und er unterscheidet dann beim Menschen Wachstum, Bildung und Erziehung. Der Mensch wächst durch die Kraft seines wesentlichen Seins selbst, das Wachstum geschieht nach ewigen, göttlichen Gesetzen. Er wird gebildet durch das Zufällige seiner Lage und Verhältnisse, die Bildung ist abhängig von wechselnden Umständen, in denen sich der Mensch befindet. Er wird erzogen durch die Kunst und den Willen des Menschen, die Erziehung ist sittlich, ist „Resultat der Freiheit des menschlichen Willens, insofern sie auf die Entfaltung seiner Kräfte und Anlagen Einfluß hat“. Bildung und Erziehung des Menschen sind „wesentlich als eine, dem inneren Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung anzusehen“. Eine Übereinstimmung mit den ewigen Gesetzen des Wachs-

tums der menschlichen Kräfte muß hergestellt werden, sonst wird der Mensch verbildet und verzogen. Die gereifte Idee der Elementarbildung fordert, daß die wissenschaftliche Erkenntnis aus den gebildeten Kräften der Menschennatur hervorgebracht wird, nicht die Kräfte aus Erkenntnissen, und daß ebenso die physischen Handwerks- und Berufsfertigkeiten aus den gebildeten Kräften, nicht die Kräfte aus den Fertigkeiten hervorgerufen werden. Die Erziehungskunst muß „wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß“. Pestalozzi zählt hier die Bedingungen auf, unter denen er „die Anbahnung einer wahren, psychologisch tief begründeten Nationalbildung und Volkskultur“ für möglich hält: 1. Das Selbstbewußtsein der Eltern, „daß sie etwas, daß sie viel, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder tun können“, muß in ihnen wieder belebt werden. 2. Ein allgemeines Volksbuch, ein Mutter-, ein Wohnstubenbuch müßte geschaffen werden. 3. Der Unterricht jeder einzelnen Wissenschaft muß „im Zusammenhang mit den Grundkräften der Menschennatur, deren Ausbildung diese Wissenschaft voraussetzt, ins Auge gefaßt“, und es muß praktisch ausgemittelt werden, „ob die Mittel und Übungen, durch welche diese Wissenschaft erlernt wird, auch mit dem Gang übereinstimmen, durch welchen die Natur der Kräfte, deren Ausbildung diese Wissenschaft voraussetzt, selber entfaltet wird“. 4. Die Bemühungen, „Sprache, Zahl und Form als reine Elemente des Denkens zu benutzen“, müssen fortgesetzt und in ihrer Anwendung „mit den Elementarübungen, durch welche sich die gemütlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe so wie die Elemente der physischen Tatkräfte unsers Geschlechts naturgemäß entfalten, in Übereinstimmung gebracht werden“. 5. Zahl und Form als geistige Mittel aller Kunstkräfte müssen mit einer Elementarbildung der physischen Ausbildungskräfte aller Kunst, die vorzüglich von der elementarischen Ausbildung des Auges und der Hand abhängig sind, verbunden werden. 6. Es muß „eine gegenseitige Einwirkung der Wohnstubenbildung und der Schulbildung“ erzielt werden, damit die Kenntnisse und Fertigkeiten Gemeingut des Volkes werden, und hierzu müssen „Probeschulen“ errichtet werden. 7. Hierzu müssen Männer gewonnen werden, die der Aufgabe einer solchen elementarischen Probeschule vorzustehen, gewachsen sind, und zwar in Rücksicht auf die weibliche Bildung so gut als auf die männliche. Das Ziel jeder tiefer greifenden Erziehungsanstalt soll „durch ihre Grundsätze, Mittel und Folgen nicht bloß auf die Bildung einzelner Menschen und Stände, sondern auf das Wesen der Menschennatur in allen Verhältnissen und Lagen dahin wirken, daß das Wollen, Kennen und Können des Guten und Nötigen in allen Ständen gleich verbreitet werde“. Von der Wohnstube allein geht „die Wahrheit, die Kraft und der Segen der Volkskultur“ aus. Die Elementarbildung ist daher in ihrem Wesen „nichts anderes als ein erhabener Rückschritt zur wahren Erziehungskunst und Einfachheit der Wohnstubenbildung“.



Der greise Pestalozzi hat dann noch einmal in seinem „Schwangersang“ (1826) die Idee der Elementarbildung auf Grund aller seiner Erfahrungen ausführlich dargestellt. Die Idee der Elementarbildung, so sagt er hier, ist „nichts anders als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts“. Ewige und unabänderliche Gesetze liegen dem Gang der Natur in ihrer Entfaltung zugrunde. Die Gesetze wie die Kräfte, denen sie innewohnen, sind unter sich wesentlich verschieden, gehen aber aus der Einheit der Menschennatur hervor und stehen in Harmonie zueinander. Die naturgemäße Bildung „führt durch ihr Wesen zum Streben nach Vollkommenheit, zum Streben nach Vollendung der menschlichen Kräfte“, während eine einseitige Entfaltung einer einzelnen Kraft Scheinbildung ist. Ein Gleichgewicht der Kräfte wird gefordert. Die sittliche Seite der Elementarbildung geht von der Liebe der Mutter aus. Die geistige Elementarbildung hat ihr Fundament in der durch den Selbsttrieb der Denkkraft belebten Anschauung, und die psychologisch vereinfachte Sprachlehre wie Zahl- und Formlehre sind die Kunstmittel zur naturgemäßen Entfaltung der Denk-, Forschungs- und Urteilskräfte. Die Fundamente der Ausbildung der Kunstkraft, von der die Berufskraft eine Anwendung ist, sind geistig wie auch physisch, und die Bildungsmittel dazu liegen wesentlich im Einfluß des häuslichen Lebens des Individuums. Auf das „Gleichgewicht unsrer Herzens-, Geistes- und Kunstkräfte“ kommt es an. Die Unterrichtsmittel müssen dazu im höchsten Grad vereinfacht werden. Der große Fundamentalgrundsatz alles naturgemäßen Erziehungswesens lautet: „Das Leben bildet“, und zwar ist dieser Grundsatz in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht ins Auge zu fassen. Alle wahrhaft elementarischen Bildungsmittel gehen von der höchsten Einfachheit aus und schreiten „in lückenlosen Stufenfolgen intensiv und extensiv unter sich übereinstimmend den höhern Stufen jeder Erkenntnis, jedes Bildungs- und Unterrichtsfaches entgegen“. Das Gleichgewicht der Kräfte ist bei schwachen Kräften ebenso denkbar als bei starken, es können daher auch Individuen mit sehr mittelmäßigen Anlagen zu einem „ruhigen, wirklich befriedigenden Gleichgewicht“ gelangen. Die „Überzeugung von den Ansprüchen der Einheit der Menschennatur an den ganzen Umfang der Entfaltungs- und Bildungsmittel aller unserer Kräfte und Anlagen macht der Idee der Elementarbildung die höchste Sorgfalt für die innige Vereinigung der sittlichen und geistigen Bildungsmittel unseres Geschlechts zur höchsten Pflicht“. Das A und O der elementarischen Bildung zur Menschlichkeit sind Glaube und Liebe, Geistesbildung und Kunstbildung wirken als untergeordnete Bildungsmittel zur Harmonie unserer Kräfte. So ist das wesentliche Ziel der Elementarbildung, „den ganzen Umfang der Ausbildungsmittel unserer Kräfte und Anlagen unter sich selbst in Harmonie und in Übereinstimmung zu bringen und darin zu erhalten“. Die Sorgfalt, den ganzen Umfang dieser Mittel innerlich aus der Einheit der Menschennatur hervorgehen zu

machen, muß mit eben der Sorgfalt verbunden werden, mit der „diese Mittel auch äußerlich mit den Lagen, Verhältnissen, Umständen und Kräften der einzelnen Stände und Individuen, denen sie eingeübt werden müssen, sowie mit dem Grad der Ausdehnung und Beschränkung, in welchem dieses bei ihnen vermöge ihrer Lage und ihrer Kräfte naturgemäß geschehen kann und geschehen soll, in Übereinstimmung gebracht werden“.

Trotz des Scheiterns seiner Lebenspläne in der Praxis hat Pestalozzi bis zuletzt an seiner Bildungsidee festgehalten. Es herrscht bei allen Modifikationen im einzelnen im „Schwanengesang“ noch derselbe Geist, der in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ sprach. Der Gedanke der elementaren Menschenbildung ist der große, fruchtbare Grundgedanke der Pädagogik Pestalozzis. Und es ist nicht verwunderlich, daß dieser Grundgedanke ein Fundament der deutschen Volksschule geworden ist. Im Anfang des 19. Jahrhunderts machte man in verschiedenen Ländern, so in Preußen, den Versuch, Pestalozzis methodische Bestrebungen für die praktische Ausgestaltung der Volksschule fruchtbar zu machen. Nicht immer traf man den Sinn von Pestalozzis eigenen Intentionen, oft blieb man an Äußerlichkeiten und Einseitigkeiten haften. Erst die pädagogische Bewegung des 20. Jahrhunderts hat ein rechtes Verständnis des Wollens dieses echten Pädagogen ermöglicht, hat seine Ideen in theoretischer und praktischer Hinsicht zur Geltung gebracht. So sehr vieles von seinen psychologischen und pädagogischen Ansichten zeitbedingt ist und kritisch betrachtet werden muß, so birgt das Werk dieses Menschenerziehers doch ungeheure lebendige pädagogische Werte, die die Zeit überdauern, weil sie im innersten Wesen pädagogischer Haltung überhaupt begründet sind.

## II. Von der Romantik bis zu Nietzsche

### Kapitel 9

#### Die Romantik am Beginn des 19. Jahrhunderts

**Literatur:** Literaturgeschichtliche Werke über die Romantik, so: *R. Haym*, Die romantische Schule. 5. Aufl., hrsgg. v. O. F. Walzel. Berlin 1928. *O. F. Walzel*, Deutsche Romantik. 2 Bde. 5. Aufl. Leipzig 1923–26. *J. Petersen*, Die Wesensbestimmung der deutschen Romantik. Leipzig 1926. *F. Strich*, Deutsche Klassik und Romantik. 3. Aufl. München 1928.

### § 24

#### Jean Paul

**Literatur:** *W. Münch*, Jean Paul der Verfasser der Levana (Die großen Erzieher I.) Berlin 1907. *F. Reuter*, Die psychologische Grundlage von J. Pauls Pädagogik. Diss. Leipzig 1901. *N. Touroff*, Jean Paul als Pädagoge. Lausanne 1906. *J. v. Müller*, Jean Paul u. M. Sailer als Erzieher der deutschen Nation. München 1908. *G. Brückner*, Die ästhetische Grundlage von Jean Pauls Pädagogik. Diss. Erlangen 1910. *A. Luible*, Pestalozzi und Jean Paul. Diss. Jena 1912. *E. Berend*, Jean Pauls Persönlichkeit. München 1913. *E. Berend*, Jean-Paul-Bibliographie. Berlin 1925. *M. Kommerell*, Jean Pauls Verhältnis zu Rousseau (Beitr. z. dt. Literaturgesch. 23). Marburg 1925.

Jean Paul Richters Levana, hrsgg. v. K. Lange (Bibl. päd. Klass. 24). 3. Aufl. Langensalza 1910 und v. K. Fischer (Klass. d. Päd. Bd. 9 u. 10). 2. Aufl. Langensalza 1894–96.

Im 18. Jahrhundert ging die Richtung der Lebensgestaltung wesentlich auf das allgemein Menschliche. Das Suchen nach den Grundlagen einer natürlichen Menschenvernunft, nach einer natürlichen Religion, einem natürlichen Recht, einer natürlichen Erziehung usw. weist auf dieses Ziel. Das Wesen des einzelnen Menschen liegt danach nicht in dem Besonderen, das ihn von anderen unterscheidet, sondern gerade in dem Allgemeinen, das er mit andern gemeinsam hat, in seinem Teil an dem allgemeinen, natürlichen Wesen des Menschen überhaupt. „Natur“ ist in diesem Sinne wohl ein Ideal, aber ein Ideal, das für alle in gleicher Weise als Norm besteht. Auch die Schlagworte der französischen Revolution, „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, atmen noch ganz den Geist des 18. Jahrhunderts, sie verkünden nicht das Recht des Individuums als solchen, sondern fordern Einordnung in ein angenommenes allgemeines Menschenideal. Philosophisch hatte Kant diese Richtung des 18. Jahrhunderts zu ihrer letzten Vollendung ge-

führt, sie aber auch überwunden, indem er sich nicht bei dem allgemeinen „Natürlichen“ beruhigte, sondern wirklich zu den Grundlagen der Gesetzlichkeit der Vernunft in logisch-erkenntnistheoretischer wie in ethischer Hinsicht vorzudringen strebte. In pädagogischer Hinsicht hat Pestalozzi durch seine Idee der elementaren Menschenbildung die Anschauungen des 18. Jahrhunderts erfüllt und ist zugleich über sie hinausgewachsen. An Kant und Pestalozzi mußte das 19. Jahrhundert anknüpfen.

Auch die deutsche Klassik entstammt dem Geist des 18. Jahrhunderts. Die Bildungsidee der Humanität in ihrer harmonischen Abgerundetheit konnte wohl eine Zeitlang festgehalten werden, aber sie konnte gerade in ihrem ästhetischen Formcharakter als beschränkt erscheinen und von einer neuen geistigen Lebensstimmung zerbrochen werden. Ein neues Subjektivitätsgefühl konnte gerade nicht in schöner objektiver Gestaltung seine Befriedigung finden, sondern drängte nach radikaler Äußerung des Individuellen, des Irrationalen, Unbewußten und Unendlichen, das sich gerade nicht restlos in objektiven rationalen Gebilden darstellen läßt. Die literarische Richtung des „Sturms und Drangs“ im 18. Jahrhundert war wohl zum Teil in die Klassik aufgegangen oder durch sie verdrängt worden, aber es führen von ihr aus doch auch Linien zu der Bewegung hin, die auf die Klassik folgte, die Romantik. Ein neuer Individualismus machte sich am Ende des 18. Jahrhunderts geltend, der im Gegensatz zu der Anschauungsweise des 18. Jahrhunderts gerade die Einzigartigkeit des Individuums als wesentlich ansieht, den Wert der Individualität nicht in dem erblickt, was allgemein ist, sondern in dem Besonderen, Unvergleichbaren, Einmaligen, der das geniale Individuum verherrlicht. Dichter wie Novalis und Friedrich Schlegel sind Verkünder dieser neuen Lebensstimmung.

In der Pädagogik kann man den Ausdruck einer neuen, individualistischen Haltung bei einem eigenartigen Schriftsteller finden, der ganz Verschiedenartiges in sich aufgenommen hat und miteinander verbindet, in dem noch etwas lebt vom Sturm und Drang, vom Sentimentalitätskult der Wertherzeit, von ästhetischem Formgefühl der Klassik, wozu romantische Sehnsucht hinzutritt: alles möchte dieser Geist erfassen und durch seine Subjektivität gestalten, er überschreitet alle Formen und Grenzen, aber er zerfließt damit auch im Grenzenlosen. Jean Paul (eigentlich Jean Paul Friedrich Richter, 1763—1865) ist dieser merkwürdige Geist, ein Romanschriftsteller, der zu seiner Zeit aufs höchste gefeiert wurde und den man heute meist zu gering einschätzt. Bei der Manieriertheit des Stils und den mancherlei Banalitäten der langatmigen Romane, wodurch der moderne Leser abgeschreckt wird, vergißt man, wieviel Geistreiches doch in der krausen Fülle verborgen liegt. Die Zeitgenossen Jean Pauls fanden in seinen Romanen nicht nur Humor und Satire, sondern sie sahen darin auch Nahrung für die Bildung des Gefühls und des Geistes. Jean Paul wollte auch ein Erzieher des Volks sein, und seine Romane wollen großenteils, nach dem Muster von

Wielands Agathon und Goethes Wilhelm Meister, in irgendwelcher Form Bildungsromane darstellen. Er stammte aus einer Lehrer- und Pfarrerrfamilie, war unter ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen, hatte durch Unterricht, Lesen und Exzerpieren eine ungeordnete Menge von Kenntnissen sich erworben. Nach seinem Theologiestudium war er mehrere Jahre hindurch Privatlehrer, von 1796 ab lebte er viel auf Reisen, 1804 wählte er Bayreuth als Wohnort. In seiner humoristischen Kleinmalerei nimmt er das Leben des Dorfschulmeisters zum Gegenstand literarischer Schilderung, so besonders im „Schulmeisterlein Maria Wuz“ (1791) und im „Leben des Quintus Fixlein“ (1796). In seinen großen Romanen „Unsichtbare Loge“ (1793), „Hesperus“ (1795), „Titan“ (1800—1803), „Flegeljahre“ (1805) spielen Bildungsprobleme eine wesentliche Rolle.

Aber Jean Paul hat seine pädagogischen Ansichten auch in einer besonderen theoretischen Schrift niedergelegt, in der „Levana oder Erziehungslehre“ (2 Bände, 1807). Gedanken Rousseaus, Basedows, Pestalozzis verwertet er in seinem Sinn. Nicht Rousseaus einzelne Regeln, sagt er, sondern der „Geist der Erziehung“, der bei ihm das Ganze durchzieht, „erschütterte und reinigte in Europa die Schulgebäude bis zu den Kinderstuben herab“. Basedow ist für Jean Paul Rousseaus „geistiger Verleger und Übersetzer in Deutschland“, Pestalozzi „der stärkende Rousseau des Volks“. Auf den Geist der Erziehung kommt es Jean Paul an, und dieser Geist ist „das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen“. Mit Entschiedenheit vertritt er das Prinzip einer Pädagogik, die von der Seele des Kindes ausgeht und kinderpsychologisch orientiert ist. „Ein Kind sei euch heiliger als die Gegenwart, die aus Sachen und Erwachsenen besteht.“ Die Begriffe der Individualität und der Persönlichkeit erhalten bei ihm eine maßgebende Bedeutung. Jean Paul verfällt dabei nicht in einen Naturalismus. Er erkennt richtig, daß Rousseau den reinen Naturmenschen „zuweilen oder öfter mit dem Ideal-Menschen vermengt“, und lehnt eine rein negative Erziehung ab, da sie sich und der Wirklichkeit so sehr widerspräche wie „ein organisches Leben voll Wachstum ohne Reizmittel“. Aber seine Grundüberzeugung ist: „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt.“ Die Erziehung hat daher „die Individualität der Idealmenschen auszuforschen und hochzuachten“. Jedes Ich ist Persönlichkeit, geistige Individualität, eine „unfaßliche organische Einheit“, die „alle ästhetischen, sittlichen und intellektuellen Kräfte zu einer Seele bindet“. Wenn der Mensch einmal aus seiner Individualität herausgeworfen ist in eine fremde, dann „ist der zusammenhaltende Schwerpunkt seiner innern Welt beweglich gemacht und irret darin umher und eine Schwankung gehet in die andere über“. Das Ziel der Erziehungskunst muß uns „klar und groß vorstehen“, „ehe wir die bestimmten Wege dazu messen“. „Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen — denn

diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam — sondern für die Zukunft.“ Auf die Bestimmung des Ziels kommt es also an. „Das Ziel muß man früher kennen als die Bahn. Alle Mittel und Künste der Erziehung werden erst von dem Ideale oder Urbilde derselben bestimmt.“ Scharf tadelt Jean Paul daher Fehler in der Auffassung des Ziels der Erziehung. Gewöhnlichen Eltern schwebt „statt eines Urbildes ein ganzes Bilderkabinett von Idealen vor, die sie stückweise dem Kinde auftragen und tätowierend einätzen“. Der Erzieher arbeitet darauf hin, daß der Zögling „nichts als sein Stief- oder Kebs-Ich werde“, er sucht „in den wehr- und gestaltlosen weichen Kindergeistern sich ab- und nachzudrucken“. Viele Eltern erziehen ihre Kinder „nur für die Eltern, nämlich zu schönen Steh-Maschinen, zu Seelen-Weckern, welche man so lange nicht auf das Rollen und Tönen stellet als man Ruhe begehrt“. So sind manche Lehrmeister „Maschinenmeister“. Mit diesen verwandt sind die Erzieher, die nur äußere „Staatsbrauchbarkeit“ als Ziel ansehen; danach müßten die Zöglinge „allfolgsam, knochenlos, abgerichtet, alltragend“ sein, das Staatsgebäude würde „tot von Spinnmaschinen, Rechenmaschinen, Druck- und Saugwerken, Ölmühlen und Modellen zu Mühlen, zu Saugwerken, zu Spinnmaschinen usw. bewohnt“. Andere Erzieher wieder sind „die häuslichen Waisenhausprediger, die die ganze Kinderzucht in eine Kirchenzucht und Bibelanstalt verwandeln und die frei- und frohgeborenen Kinderseelen in gebückte Kloster-Novizen“. Erziehung besteht für Jean Paul weder in bloßer Entwicklung oder Erregung, da jedes Fortleben entwickelt, noch in der Entwicklung aller Kräfte, „weil sich nicht auf einmal die ganze Summe potenzieren läßt, so wenig als im Körper sich Empfänglichkeit, Spontaneität oder das Nerven- und Muskelsystem zu gleicher Zeit verstärken“.

Die geistige Erziehung der Individualität hat nach Jean Paul mit dem ersten Atemzug des Kindes zu beginnen. In den ersten drei Lebensjahren des Kindes „ist noch die rechte Erziehung möglich, die entfaltende“. Durch solche rechte entfaltende Erziehung wäre „die lange zweite, die heilende oder die Gegenerziehung zu ersparen“. Die Erziehungslehre soll „eine sittliche Ernährungskunde (Diätetik)“, aber keine Heilkunde sein. Deutlich betont Jean Paul die Wichtigkeit der ersten Eindrücke für das Kind. Ein Weltumsegler, sagt er, bekommt von allen Völkern zusammengenommen nicht so viele Bildung als von seiner Amme. „Alles Erste bleibt ewig im Kinde, die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume malen den Vorgrund seines Lebens aus; noch aber kennen wir dabei kein Gesetz als dieses: beschirmt das Kind vor allem Heftigen und Starken, sogar seinen Empfindungen. Die so weiche, wehrlose und so erregbare Natur kann von einem Mißgriff verrenkt und zu einer wachsenden Mißgestalt verknöchert werden.“ Wie das neugeborene Küchlein der Taube anfangs nur Wärme, keine Nahrung verlangt, so braucht das Menschenküchlein vor allem Freudigkeit. „Heiterkeit oder Freudigkeit ist der

Himmel, unter dem alles gedeihet, Gift ausgenommen.“ Nur soll die Heiterkeit nicht mit dem Genusse vermengt werden, da dieser „dem Menschen eine selbstische Gebärde“ gibt. Die Kinder „sollen ihr Paradies bewohnen wie die ersten Eltern, diese wahren ersten Kinder“. Genüsse aber geben kein Paradies, sondern helfen es nur verscherzen. „Freudigkeit — dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, dieser Selbstgenuß der innern Welt, nicht eines äußern Weltteilchens — öffnet das Kind dem eindringenden All.“ Was nun heiter und selig macht und erhält, das ist „bloß Tätigkeit“, und die Tätigkeit des Kindes ist das Spiel. Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, sagt Jean Paul, sind „nichts als die Äußerungen ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern“. In bedeutsamer Weise hebt so Jean Paul die Wichtigkeit des Spiels hervor. Als Arten der Kinderspiele unterscheidet er: „Spiele oder Anstrengungen der empfangenden, auffassenden, lernenden Kraft“ und „Spiele der handelnden, gestaltenden Kraft“, außerdem noch Spiele, „worin das Kind das Spiel nur spielt, nicht treibt noch fühlt, nämlich die, wo es behaglich Gestalt und Ton nimmt und gibt“. Das Spiel ist „anfangs der verarbeitete Überschuß der geistigen und der körperlichen Kräfte zugleich“, es ist „die erste Poesie des Menschen“. In den ersten Monaten kennt das Kind noch kein schaffendes Spielen oder Anstrengen, sondern ein empfindendes, erst später hebt die größere Freiheit des Selbstspiels an, regt sich die Phantasie. Zweierlei Spiele, die in Zweck und Zeit verschieden sind, hat das Kind: zuerst solche „mit Spielsachen“ und dann „die mit und unter Spiel-Menschen“. Auf das „poetische Beseelen“ der Sachen legt Jean Paul Wert, möglichst einfache Spielsachen empfiehlt er daher, die der Phantasie Spielraum geben. Er mahnt: „Umringt eure Kinder nicht, wie Fürstenkinder, mit einer Kleinwelt des Drechslers.“ Auch die Bilderbücher sind ihm zu überladen. „Kinder brauchen nur Zeichnungen, nicht Gemälde“, Farben „erschöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft“. Für Kinder in den ersten Jahren kennt Jean Paul „kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes, reines Spielzeug“ als — Sand. Die andere Art von Spielen ist „Spielen der Kinder mit Kindern“. Wo kann „das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaate unter Seinesgleichen?“ Daher fordert Jean Paul: „Schulete Kinder durch Kinder! — Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in ihre große Welt — und ihre geistige Erwerbschule ist im kinderlichen Spiel- und Gesellschaftszimmer.“ Jean Paul tadelt den Lehrherrn, der immer handelt, „als sei das ordentliche Leben des Kindes als Menschen gar noch nicht recht angegangen, sondern warte erst darauf, daß er selber abgegangen sei und so den Schlußstein seinem Gewölbe einsetze“. Demgegenüber meint er: ein Ganzes des Lebens ist entweder nirgends oder überall. Wo ein Mensch ist, da fängt die Ewigkeit an. „Folglich ist das Spielen und

Treiben der Kinder so ernst und gehaltvoll an sich und in Beziehung auf ihre Zukunft als unseres auf unsere.“ Jean Paul schlägt „Freuden- und Spielmeister“ als Vor- und Flügelmänner der Schulmeister vor, ferner Spielzimmer und Spielgärten, er wünscht, man könnte dem Kind „einen Spiel- oder Wirkungskreis von so verschiedenen Individualitäten, Ständen und Jahren auf tun“, „als nur findlich wäre, um es im orbis pictus einer verjüngten Spiel-Welt für die vergrößerte auszurüsten“. Die Spiele auf der frühen Kindheitsstufe sollen der geistigen Entwicklung nachhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft schreitet, die Spiele der späteren Kindheit sollen der geistigen Entwicklung, „die durch Schule und Jahre vorläuft, die körperliche nachziehen“. Irgendwelche Spielordnung verwirft Jean Paul. „Es regle und ordne der Lehrer nur nicht nach den Arbeiten wieder auch die Spiele.“ Neben dem Spiel weist Jean Paul auch auf Tanz und Musik hin. „Tanz ist unter allen Bewegungen die leichteste, weil sie die engste und vielseitigste ist.“ „Wie die erste Sprache lange der Grammatik, so sollte der Tanz lange der Tanzkunst vorgehen und vorarbeiten.“ „Im Kinde tanzt noch die Freude, im Manne lächelt oder weint sie höchstens.“ Musik, die nach Jean Paul die einzige schöne Kunst ist, in der die Menschen und alle Tierklassen Gütergemeinschaft haben, „muß in das Kind, das Mensch und Tier vereint, unaufhaltsam eingreifen“. Der Erziehungsmusik dient am besten die Stimme. Auch körperliche Ausbildung für Knaben und Mädchen fordert Jean Paul, hygienische Gesichtspunkte hebt er hervor. Luftbäder empfiehlt er. „So viele kindliche Spiele sind olympische oder gymnastische; so lasse man wenigstens die Kinder Griechen sein, nämlich unbedeckte.“

In bezug auf das Gebieten und Verboten ist Jean Paul nicht Rousseaus Ansicht, der das Kind die physischen Folgen seiner Handlung spüren lassen will, sie die Notwendigkeit erkennen lassen will. Er fragt vielmehr: wie soll im Kind der Glaube an Menschen „zum Leben kommen ohne Gegenstand, ohne elterliche Worte, denen es zu vertrauen hat“? Ein psychologisch begründetes Gebieten und Verboten allein kann weiterführen. „Habt keine Freude am Ge- und Verboten, sondern am kindlichen Freihandeln. Zu häufiges Befehlen ist mehr auf die elterlichen Vorteile als auf die kindlichen bedacht.“ Der kindliche Gehorsam kann nach Jean Paul „an und für sich, ohne Berechnung mit seinem Motiv, keinen andern Wert haben als daß den Eltern vieles dadurch leichter wird“. Den Wert des Kinderglaubens betont Jean Paul. „Heilig bewahre den Kinderglauben, ohne den es gar keine Erziehung gäbe. Vergiß nie, daß das kleine dunkle Kind zu dir als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen hinaufschauet, dem es ganz hingeebener glaubt als Seinesgleichen und daß die Lüge eines Apostels eine ganze moralische Welt verheert.“

In den ersten fünf Jahren ist die Erziehung „in Mutterhand gelegt“. So sehr Jean Paul die Bedeutung der Mutter für die Erziehung hervorhebt, so betont er doch auch das Zusammenwirken der Eltern. „Nur



durch Vereinigung männlicher Schärfe und Bestimmtheit mit weiblicher Milde ruht und schiff das Kind wie am Zusammenflusse zweier Ströme.“ „Der Mann macht nur Punkte im Kindesleben, die Frau Kommata und Duopunkte und alles Öftere.“ Nur beide Geschlechter „vollenden das Menschengeschlecht“. „Der Mann tut's, indem er die Kräfte aufregt, die Frau, indem sie Maß und Harmonie unter ihnen erhält.“

Jean Paul erörtert nun weiter die Grundsätze der sittlichen, der geistigen und der ästhetischen Bildung. Zur sittlichen Natur gehört die sittliche Stärke und Erhabenheit, die sich auf das eigene Ich richtet, und die sittliche Schönheit, die sich auf das fremde Ich richtet. Zur Erzielung sittlicher Stärke muß zunächst der Körper „zu Stahl gehärtet, geglüht und gekältet“ werden, Gesundheit ist die erste Stufe zum Mut, körperliche Übung gegen Schmerzen die zweite. Das lange Wollen, „das jeden inneren Aufruhr bündigt“, setzt einen Endzweck, die Idee voraus. Die Idee löst die Begehungen auf „in ein allgemeines umfassendes Streben“. „Diese Idealität ist von keiner Erziehung zu lehren — denn sie ist das innerste Ich selber — aber von jeder vorauszusetzen und folglich zu beleben. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das höchste im Kinde sich nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges oder historisches oder (was beides vereint) durch Dichtkunst.“ Wenn von „pädagogischen Elefantenjägern“ das Idealisieren der Jugend als Überspanntheit verworfen wird, so fragt Jean Paul: „Wie soll ohne die ideale Jugendglut das Leben reifen oder der Wein ohne August? — Das Schönste, was die Menschen taten, fiel' es auch in ihre kältere Jahrszeit, war nur später aufgehender Samen, den der Lebensbaum des kindlichen Paradieses getragen hatte; gleichsam realisierte Jugendträume.“ Als eine Blüte der sittlichen Mannesstärke sieht Jean Paul die Wahrhaftigkeit an. Sie ist „nicht die zeit-erste, sondern die letzte Tugend“. Kinder in den ersten fünf Jahren sagen „kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden nur“.

Neben die Bildung zur sittlichen Stärke tritt die Bildung zur Liebe. „Die Liebe ist eine angeborene, aber verschieden ausgefeilte Kraft und Blutwärme des Herzens; es gibt kalt- und warmblütige Seelen wie Tiere.“ Wo irgendein Liebestrieb ist, dahinter ist die ganze Liebe. Daher ist nicht so sehr die Aufgabe, „die Blütenknospe der Liebe einzupflegen, als das Moos und Gestrüpp des Ichs wegzunehmen, das ihr die Sonne verdeckt“. Und das zweite Erhaltungs- und Erregungsmittel der Liebe ist: „bringe nur deinem Kinde das fremde Leben und Ich lebendig genug vor das seinige, so wird es lieben.“ Sittliche Stärke und Liebe werden verknüpft in der Religion, die macht, „daß in der Liebe nicht das Ich weich zerrinnt und daß in der Würde das fremde nicht verschwindet“. Religion ist weder Meinung noch bloße Stimmung, sondern „das Herz des innern Menschen“. Wohl ist das Kind schon früh in die Welt der Religion einzuführen, aber nicht durch Beweise, sondern

dadurch, daß man dem Kind „anbetende und heilige Empfindungen“ zeigt. Das Kind nehme „die verschiedenen Religionen so liebend wie die verschiedenen Sprachen auf, wovon doch nur ein Menschengemüt sich ausdrückt“.

Der geistige Bildungstrieb, der „nach und durch Willen schafft, nämlich die neue Idee aus den alten Ideen, ist das Abzeichnen des Menschen“. Er vergrößert seine Welt mit neuen Geschöpfen und ist abhängig von Gegenständen, während der reine Wille unabhängig ist. Von vornherein lehnt Jean Paul eine enzyklopädische Vielwisserei ab: „gelähmte Allwisser“, „Erben aller Ideen, aber keine Erblasser“ nennt er diejenigen, die nur recht viele Kenntnisse in sich aufgenommen haben. Er unterscheidet Stufen in der Entwicklung der Bildungskraft: 1. Sprache, 2. Aufmerksamkeit, 3. Ein- oder Vorbildungskraft, 4. Witz, 5. Reflexion, 6. Erinnerung. Die Wichtigkeit der Sprache, besonders der Muttersprache, „welche noch richtiger die Sprachmutter hieße“, betont Jean Paul, die Sprache ist, sagt er, „der feinste Linienteiler der Unendlichkeit, das Scheidewasser des Chaos“. Schreiben dann, das „die Zeichen der Sachen wieder bezeichnet und dadurch selber zu Sachen erhebt“, ist „ein noch engerer Isolator und Lichtsammler der Ideen als das Sprechen“. Jean Paul fordert daher: laßt „den Knaben noch früher eigne Gedanken aufschreiben als eure nachschreiben“. „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen.“ In bezug auf die Aufmerksamkeit verlangt Jean Paul psychologische Berücksichtigung des Kindes. Eigentliche Aufmerksamkeit ist so wenig einzupredigen und einzuprügeln als ein Trieb. Die Lehrer begehren meist, daß ihre individuelle Aufmerksamkeit zur kindlichen werde. Die Schulordensregeln „gebieten den Kleinen, so lange zu studieren, d. h. aufmerksam zu sein, als ihr Alten dozieren könnt; es ist gar zu viel, zumal, wenn man den jungen, der Welt offenen Sinn, das lustige Lebensgeräusch auf dem Markt, die bewegten Blütensäfte an den Schulfenstern und den scharfen Sonnenstreif auf dem dummen Schulboden und die Gewißheit Sonnabends bedenkt, daß nachmittags keine Schule ist“. Jean Paul unterscheidet geniale Aufmerksamkeit, die nur erkannt, geschont und gepflegt, nicht erschaffen werden kann, und allgemein-menschliche Aufmerksamkeit, die „weniger zu wecken als zu teilen und zu verdichten“ ist. Unter Vorbildungskraft versteht Jean Paul eine Kraft, welche von der Einbildungskraft, die nur stückweise auffaßt, und von der Phantasie, die erzeugt, verschieden ist, es ist „eine vorbildende und überschauende“ Kraft: in Pestalozzis Zahl- und Meßlehre handelt es sich um Übung dieser Vorbildungskraft. Auch Bildung zum Witz hält Jean Paul für erforderlich, er erzählt, wie er selbst für seine Zöglinge eine „Bonmots-Anthologie meiner Eleven“ eingerichtet habe, um sie zu Einfällen anzuregen. Für die Bildung zur Reflexion empfiehlt Jean Paul, bei philosophischen und poetischen Naturen „die reflektierende Einkehr in sich bis in die glühende Zeit der Leidenschaften“ hinauszuschieben, „damit das Kind ein frisches,

festes, dichtes Leben einernte und aufbewahre“, dagegen Kinder „gemeiner und nur tätiger Anlagen, denen die Außenwerke der Welt nicht so leicht zu schleifen“ sind, möge man „fünf Jahre früher durch Sprache, Logik, Physiologie und Transzendieren in die Festungshöhe ihres Ichs hinauftreiben, damit sie von da herab ihr Leben überschauen lernen“. Erinnerung ist schaffende Kraft, die mit der Ausbildung des Geistes wächst und daher ins Reich des Erziehers gehört, während Gedächtnis ein nur aufnehmendes Vermögen ist. Wie jede geistige Kraft schafft Erinnerung nur „nach und aus Zusammenhang, den aber nicht Laute, sondern Sachen, d. h. Gedanken bilden“. Kinder sollen zur Übung der Verknüpfungskraft der Erinnerung schon von frühesten Jahren an Geschichten wiederholen.

Auch der Sinn für Schönheit ist zu entwickeln. Aber die Ausbildung des produktiven künstlerischen Triebes gehört nicht an den Anfang. „Soll euer Knabe, anstatt Schönheiten nachzufühlen und nachzublicken, solche schon in der Schulstube zeugen, so verderbt ihr ihn so, als wenn er früher ein Vater als ein Liebhaber sein und die Töchter den Geliebten vorsenden sollte.“ Zuerst soll das Kind in das Reich der durch äußere Sinne bedingten Schönheiten, der Malerei, Musik, Baukunst eingeführt werden, dann erst in das Reich der durch den inneren Sinn bedingten Schönheiten, in die Dichtkunst. „Rechte Erziehung des Auges“ ist nötig. „Vor allem erzieht das deutsche Auge, das so weit dem deutschen Ohre nachbleibt.“ Auch in bezug auf die Dichtkunst betont Jean Paul den nationalen Standpunkt: deutsche Dichter sollen vor allem gelesen werden. Wohl schätzt Jean Paul auch die Antike, aber er will nicht die Schriften der antiken Klassiker „zu Buchstabier- und Lesebüchern“ entheiligt wissen, er will den Antikentempel nicht zu einer „Trödelbude abgebrauchter Gebräuche und Phrasen“ machen lassen. Die Beschäftigung mit den antiken Klassikern will Jean Paul den Akademien vorbehalten. „Gebt der Naturlehre und Naturgeschichte, der Stern-, der Meßkunde usw. und ganzen großen Stücken der Brotstudien nur Hör- und Lehrstellen in den Gymnasien — folglich den Knaben zehnmal mehr Freude als sie an der Aufwicklung der verschleierte Mumien-Grazien der Alten haben — und mithin der künftigen Abteilung in Musen- und in Arbeits-Söhne gemeinsame Wahrung: — dann bleiben die hohen Schulen den hohen Lehrern schon übrig, den Alten.“

Auch Fragen der Erziehung des weiblichen Geschlechts hat Jean Paul erörtert. Er geht dabei von Unterschieden des männlichen und des weiblichen Charakters aus. Z. B. sagt er: die männliche Natur ist „mehr episch und Reflexion, die weibliche mehr lyrisch und Empfindung“. „Ein Mann hat zwei Ichs, eine Frau nur eines und bedarf des fremden, um ihres zu sehen.“ Zwischen Weibern und Kindern besteht eine Ähnlichkeit: gemeinsam ist ihnen „dieselbe unzersplitterte Einheit der Natur — dasselbe volle Anschauen und Auffassen der Gegenwart

— dieselbe Schnelligkeit des Witzes — der scharfe Beobachtungs-Geist — die Heftigkeit und Ruhe — die Reizbarkeit und Beweglichkeit — das gutmütige schnelle Übergehen vom Innern zum Äußern und umgekehrt, von Göttern zu Bändern, von Sonnenstäubchen zu Sonnensystemen — die Vorliebe für Gestalten und Farben und die Erregbarkeit“. Die Natur hat die Weiblichkeit zur Mütterlichkeit bestimmt, aber „bevor und nachdem man Mutter ist, ist man ein Mensch“, die mütterliche Bestimmung kann die menschliche nicht überwiegen, sondern „muß das Mittel, nicht der Zweck derselben sein“. Die Frau ist „ganz Herz, und ihre Ohren sind Herz-Ohren“. Nicht das Gefühl, sondern den Gegenstand des Gefühls soll das Mädchen prüfen lernen, und dann soll es bei aller Fortdauer der Empfindung nur der Einsicht folgen. Die Sittlichkeit der Mädchen ist im Unterschied von derjenigen der Knaben „Sitte, nicht Grundsatz“, nur durch gutes Beispiel können sie gebessert werden, alles Rohe, Unsittliche, Gewalttätige muß ferngehalten werden. Man soll „zu mehr weiblichem Gemeingeist, mehr Achtung und Liebe für das eigne Geschlecht begeistern und den weiblichen Wert mehr im Glanze des menschlichen zeigen“. Jedes äußere oder innere Übermaß und Extrem ist bei der Frau „ein Rädern ihrer Reize und ein Vergiften ihrer Kinder“. Der Mädchen-Wille ist daher weniger zu stählen als zu biegen und zu glätten. Ferner wird für die weibliche Erziehung „Lebens- und Arbeitsgymnastik“ verlangt, die aber nicht in sogenannter Frauenzimmerarbeit bestehen soll. Statt der „träumerischen einseitigen Dreifingerarbeiten“ treibe das Mädchen die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, die immer neue Aufgaben stellen, in den ersten Jahren von der Kochkunst an bis zur Gärtnerei, später „von der Statthalterschaft über die Bedienten an bis zur Rechnenkammer des Hauses“. Lehren soll man das Mädchen alles, was die sinnliche Aufmerksamkeit und das Augenmaß bildet und übt: Kräuterkunde, Sternkunde, Geometrie, Erdbeschreibung als „stehende, lebendige Geschichte“, Musik, eine fremde Sprache zur wissenschaftlichen Beleuchtung der eignen. Schreiben sollen Mädchen möglichst über „ein vom Lebensaugenblicke aufgedrungenes Thema“, „wirkliche Briefe und eigne Tagebücher, keine Abhandlungen“. So soll die weibliche Kraft neben dem weiblichen Sinne, die Tätigkeit neben Milde gebildet werden. Heiterkeit und Scherzhaftigkeit müssen besonders bei der weiblichen Erziehung eine Rolle spielen.

Ein psychologisch begründetes tiefes Verständnis für die Kindesseele zeichnet Jean Paul aus. Die Individualität des Kindes wird in den Vordergrund gestellt, vom Kind aus wird das pädagogische Verhalten orientiert. Man kann bei Jean Paul bereits Gedanken moderner Individualpädagogik finden. Er stellt dabei keineswegs einfach überschwängliche Forderungen, wenn auch die romantische Anschauungsweise bei ihm sich nicht verleugnen läßt. Ideen Rousseaus und Pestalozzis werden bei Jean Paul im Sinne eines romantischen Individualismus umgeformt.

## § 25

*Tieck, Novalis, Friedrich Schlegel, Hölderlin*

**Literatur:** Literaturgeschichtliche Untersuchungen über die betr. Persönlichkeiten. Für die pädagogischen Anschauungen speziell: *P. Vogel*, Das Bildungsideal der deutschen Frühromantik (Ztschr. f. Gesch. der Erz. u. d. Unterr. Jhrg. 4, 1914 S. 175 ff., 259 ff.). *F. Kammradt*, L. Tiecks Anschauungen über die Erziehung (Ztschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. Jhrg. 1, 1911, S. 233 ff.). *O. Kohlmeyer*, Hyperion, eine pädagogische Hölderlinstudie. Frankfurt a. M. 1924.

Die Romantik stellt ein neues Lebens- und Bildungsideal gegenüber der Klassik auf, ein Ideal, in dem das Subjektive, Individuelle, Irrationale sein Recht geltend machte. Aber nicht Fragen der Kindererziehung bewegen die Romantiker, sondern Probleme der ästhetischen Bildung von Erwachsenen, hauptsächlich der Bildung des Genies. Das Kind ist den Romantikern Symbol des Unbewußten, Instinktiven und Intuitiven. Ludwig Tieck schreibt einmal an Wackenroder: „Die Kindheit ist die Heimat aller unserer Gefühle.“

Aus den Romanen und Novellen des jungen Tieck (1773—1853) läßt sich die romantische Stimmung erkennen: die Neigung zum Wunderbaren, Rätselhaften, Traumhaften, Gefühlsmäßigen, Unbewußten zeigt sich da in mancherlei Formen. Lehren Kants und Fichtes wie auch naturphilosophische Spekulationen werden im Sinne eines romantischen Subjektivismus umgedeutet. Tiecks „William Lovell“ vor allem zeigt typisch Romantisches. Kants transzendentaler Idealismus wird zu einem subjektiven Idealismus, wenn es im Lovell z. B. heißt: „Freilich kann alles, was ich außer mir selbst wahrzunehmen glaube, nur in mir selber existieren . . .“ „Geh ich nicht wie ein Nachtwandler, der mit offenen Augen blind ist, durch dieses Leben? Alles, was mir entgegen kommt, ist nur ein Phantom meiner inneren Einbildung, meines innersten Geistes, der durch undurchdringliche Schranken von der äußern Welt zurückgehalten wird . . .“ „Alles unterwirft sich meiner Willkür, jede Erscheinung, jede Handlung kann ich nennen, wie es mir gefällt; die lebendige und leblose Welt hängt an den Ketten, die mein Geist regiert, mein ganzes Leben ist nur ein Traum, dessen mancherlei Gestalten sich nach meinem Willen formen. Ich selbst bin das einzige Gesetz in der ganzen Natur, diesem Gesetz gehorcht alles.“ Das Innere des Menschen erscheint demgemäß als etwas Rätselhaftes, Unbegreifliches, und auch in der Außenwelt wird das Wunderbare gesucht. „Die Vorstellung unsrer Individualität ist die seltsamste, die uns überraschen kann“, meint Lovell. „Der Mensch ist sich selbst so rätselhaft, daß er entweder gar nicht über sich nachdenken oder aus diesem Nachdenken sein Hauptstudium machen muß.“ Es liegt etwas Dunkles in jeder Brust, eine Ahnung, die das Herz nach fremden unbekannten Regionen hinzieht. Nicht im Intellekt, sondern im irrationalen Gefühl wird daher das Wesen des Menschen erblickt. „Das Gefühl ist er selbst, das Gefühl ist die Seele, der Geist.“ Bildung des

Gefühls, des Unbewußten wird gefordert. „Was ist denn diese eure gepriesene Vernunft? Diese Seelenstärke, mit der ihr euch brüstet? Alles ist nur Feigheit, weil ihr euch selbst und euren Gefühlen nicht vertraut oder vielmehr ihr habt kein Gefühl, aller menschliche Instinkt ist in euch untergegangen, und ihr behelft euch nun mit elenden Formeln, die ihr mühsam erfunden habt, um eure Blöße zu decken!“ Nur dann ist der Mensch „geadelt, wenn er aus stillen unbewußten Gefühlen auf die Art gut ist, wie das Tier durch Instinkt Nahrung und Gesundheit erwirbt, wie die Pflanze von innen heraus wächst ohne ihren Willen“. Die Empfindung geht „einen kürzern und richtigern Weg als der grübelnde Verstand“. Ja, Tieck kann sagen: „Es gibt nichts Höheres im Menschen als den Zustand der Bewußtlosigkeit; dann ist er glücklich, dann kann er sagen, er sei zufrieden.“ Bei dieser Einstellung werden Kindheitserlebnissen und Träumen im William Lovell eine große Bedeutung zugeschrieben.

Ein echter Romantiker war der zarte, früh verstorbene Friedrich Leopold von Hardenberg (Novalis, 1772—1801), bei dem das religiöse, mystische Moment stark hervortritt. In die unermessliche Tiefe des Innern der Seele will er dringen, und er fühlt sich mit seinem ganzen Wesen ein in das Leben der Natur. Der Dichter erregt die „geheimen Kräfte“, schafft eine „unbekannte, herrliche Welt“, übt eine „magische Gewalt“ aus. Den Standpunkt eines magischen Idealismus vertritt Novalis. Vom Ich aus erfaßt er die Welt, das Innere des Ich und das Innere der Welt sind ihm in mystischer Weise miteinander verbunden. In dem Romanfragment „Die Lehrlinge zu Sais“ heißt es: keiner begreift die Natur, „der kein Naturorgan, kein inneres naturerzeugendes und absonderndes Werkzeug hat“. Innere sittliche Bildung führt zur Naturerkenntnis. „Der Sinn der Welt ist die Vernunft: um derentwillen ist sie da, und wenn sie erst der Kampfplatz einer kindlichen, aufblühenden Vernunft ist, so wird sie einst zum göttlichen Bilde ihrer Tätigkeit, zum Schauplatz einer wahren Kirche werden. Bis dahin ehre sie der Mensch als Sinnbild seines Gemüts, das sich mit ihm in unbestimmbare Stufen veredelt. Wer also zur Kenntnis der Natur gelangen will, übe seinen sittlichen Sinn, handle und bilde dem edlen Kerne seines Innern gemäß, und wie von selbst wird die Natur sich vor ihm öffnen. Sittliches Handeln ist jener große und einzige Versuch, in welchem alle Rätsel der mannigfaltigsten Erscheinungen sich lösen.“ So ist die ganze Natur „nur als Werkzeug und Medium des Einverständnisses vernünftiger Wesen begreiflich“. Nicht um ein verstandesmäßiges Erfassen kann es sich dabei handeln, sondern um ein Einfühlen auf Grund innerer Wesensverwandtschaft. „Das Denken ist nur ein Traum des Fühlens, ein erstorbenes Fühlen, ein blaßgraues, schwaches Leben.“ Das Problem des Verhältnisses von Mensch und Welt, der inneren Verbindung beider und der Bildung des Menschen auf Grund dieses Verhältnisses dominiert hier.

In den Aphorismen von Novalis tritt der Begriff einer inneren orga-

nischen Bildung hervor. „Was ich verstehen soll, muß sich in mir organisch entwickeln, und was ich zu lernen scheine, ist nur Nahrung, Inzitant des Organismus.“ Das Ich in seiner inneren Freiheit und Aktivität ist der Zentralpunkt. So kann Novalis sagen: „Die höchste Aufgabe der Bildung ist — sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen — das Ich seines Ich zugleich zu sein.“ Jede empirische Individualität enthält ein höheres Ich, das transzendente Selbst in sich und besteht nur durch dieses. Insofern kann es heißen: „Der Mensch vermag in jedem Augenblicke ein übersinnliches Wesen zu sein.“ Jeder muß gleichsam Genie haben. „Ohne Genie existieren wir alle überhaupt nicht. Genie ist zu allem nötig.“ Die „Sich-Selbst-Findung“ ist das Wesentliche. „Es ist kein Schauen, Hören, Fühlen — es ist aus allen dreien zusammengesetzt — mehr als alles dreies — eine Empfindung unmittelbarer Gewißheit, eine Ansicht meines wahrhaftesten, eigensten Lebens — die Gedanken verwandeln sich in Gesetze, die Wünsche in Erfüllungen.“ Anderwärts heißt es bei Novalis: „Nichts ist dem Geist erreichbarer als das Unendliche.“ „Die Welt ist ein Universaltropus des Geistes, ein symbolisches Bild desselben.“ Das Leben oder das Wesen des Geistes besteht „in Zeugung, Gebärdung und Erziehung seinesgleichen“. Alles Leben ist „ein überschwänglicher Erneuerungs-Prozeß“. Das Ich ist wie bei Fichte aktives Ich, aber die Aktivität wird von Novalis mehr als ein künstlerisches Schaffen und Darstellen, eine Äußerung des inneren Gemüts verstanden. Sittliches Gefühl ist ihm „Gefühl des absolut schöpferischen Vermögens, der produktiven Freiheit, der unendlichen Personalität, des Mikrokosmos, der eigentümlichen Divinität in uns“. Bezeichnenderweise wird von Novalis die Übereinstimmung des Anfangszustands mit dem höheren Zustand der Vollendung hervorgehoben. „Mit Instinkt hat der Mensch angefangen, mit Instinkt soll der Mensch endigen.“ „Das Unbekannte, Geheimnisvolle ist das Resultat und der Anfang von allem.“ „Die Erkenntnis ist ein Mittel, um wieder zur Nichterkenntnis zu gelangen.“

Novalis' Roman „Heinrich von Ofterdingen“ will ein Bildungsroman ähnlich wie Wilhelm Meister sein, aber Heinrich von Ofterdingen soll zum Dichter gebildet werden. Poesie ist ja für Novalis „die eigentümliche Handlungsweise des menschlichen Geistes“, der Dichter erfüllt „das inwendige Heiligtum des Gemüts mit neuen, wunderbaren und gefälligen Gedanken“. Novalis unterscheidet von den Menschen, die zum Handeln, zur Geschäftigkeit geboren sind, die „ruhigen, unbekannten Menschen, deren Welt ihr Gemüt, deren Tätigkeit die Betrachtung, deren Leben ein leises Bilden ihrer innern Kräfte ist“. Von Heinrich von Ofterdingen nun heißt es: er „war von Natur zum Dichter geboren. Mannigfaltige Zufälle schienen sich zu seiner Bildung zu vereinigen, und noch hatte nichts seine innere Regsamkeit gestört. Alles, was er sah und hörte, schien nur neue Riegel in ihm wegzuschieben und neue Fenster ihm zu öffnen.“ Im zweiten Teil des Romans (Die Erfüllung) sagt Sylvester einmal zu Heinrich: „Ihr habt von Glück zu sagen,

daß Ihr habt aufwachsen dürfen, ohne von Euren Eltern die mindeste Beschränkung zu leiden, denn die meisten Menschen sind nur Überbleibsel eines vollen Gastmahls, das Menschen von verschiedenem Appetit und Geschmack geplündert haben.“ Und Heinrich selbst erzählt von seiner Kindheit: mein Vater schien „eine stille Ehrfurcht und Gottesfurcht vor allen unbegreiflichen und höheren Erscheinungen zu haben und daher das Aufblühen eines Kindes mit demütiger Selbstverleugnung zu betrachten“. „Ein Geist ist hier geschäftig, der frisch aus der unendlichen Quelle kommt, und dieses Gefühl der Überlegenheit eines Kindes in den allerhöchsten Dingen, der unwiderstehliche Gedanke einer nähern Führung dieses unschuldigen Wesens, das jetzt im Begriff steht, eine so bedenkliche Laufbahn anzutreten, bei seinen nähern Schritten das Gepräge einer wunderbaren Welt, was noch keine irdische Flut unkenntlich gemacht hat, und endlich die Sympathie der Selbst-Erinnerung jener fabelhaften Zeiten, wo die Welt uns heller, freundlicher und seltsamer dünkte und der Geist der Weissagung fast sichtbar uns begleitete, alles dies hat meinen Vater gewiß zu der andächtigsten und bescheidensten Behandlung vermocht.“ Die romantische Schätzung des Kindes als Symbol bekundet sich hier. Blumen sind „die Ebenbilder der Kinder“. Die Kindheit ist „in der Tiefe zunächst an der Erde, da hingegen die Wolken vielleicht die Erscheinungen der zweiten höhern Kindheit, des wiedergefundenen Paradieses sind, und darum so wohlthätig auf die erstere herunterschauen“. Alle Bildung, so sagt Novalis, „führt zu dem, was man nicht anders wie Freiheit nennen kann, ohnerachtet damit nicht ein bloßer Begriff, sondern der schaffende Grund alles Daseins bezeichnet werden soll. Diese Freiheit ist Meisterschaft. Der Meister übt freie Gewalt nach Absicht und in bestimmter und überdachter Folge aus.“ Diese allumfassende Freiheit, Meisterschaft oder Herrschaft ist das Wesen, der Trieb des Gewissens. „In ihm offenbart sich die heilige Eigentümlichkeit, das unmittelbare Schaffen der Persönlichkeit, und jede Handlung des Meisters ist zugleich Kundwerdung der hohen, einfachen, unverwickelten Welt, — Gottes Wort.“ Novalis hat hiermit in der Tat ein romantisches Bildungsideal gekennzeichnet, wie es seiner ganzen Lebensanschauung entspricht.

Eine zentrale philosophische Bedeutung erhält der Bildungsbegriff bei Friedrich Schlegel (1772—1829), bei dem auch der romantische Individualismus eine deutliche Ausprägung empfängt. Friedrich Schlegel gerade betont den Wert der Individualität in ihrer Einmaligkeit, Besondersartigkeit. Ausdrücklich erklärt er die Individualität für etwas Ursprüngliches und Ewiges: „Gerade die Individualität ist das Ursprüngliche und Ewige im Menschen, an der Personalität ist so viel nicht gelegen. Die Bildung und Entwicklung dieser Individualität als höchsten Beruf zu treiben, wäre ein göttlicher Egoismus“<sup>1)</sup>. Und er

<sup>1)</sup> Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften, hrsgg. v. J. Minor. 2 Bde. Wien 1882.



zieht als Vorgänger Nietzsches die Konsequenz aus diesem Individualismus, daß es keine allgemeine Norm für die verschiedenen Individualitäten gibt. Nicht auf gemeinsamem Weg ist das Ziel zu erreichen, sondern jeder Einzelne hat entsprechend seiner Individualität ein eigenes Ziel, das er auf eigene Weise erreichen muß. „Jeder gehe ganz den seinigen (Weg), mit froher Zuversicht, auf die individuellste Weise.“ Zu diesem Begriff der Individualität tritt derjenige der Bildung. Bildung, sagt Friedrich Schlegel einmal, „ist der eigentliche Inhalt jedes menschlichen Lebens und der wahre Gegenstand der höhern Geschichte, welche in dem Veränderlichen das Notwendige aufsucht“. Der Mensch ist nach Schlegel „eine aus seinem reinen Selbst und einem fremdartigen Wesen gemischte Natur“. Bildung wird der Entwicklung der Freiheit gleichgesetzt, sie ist „die notwendige Folge alles menschlichen Tuns und Leidens, das endliche Resultat jeder Wechselwirkung der Freiheit und der Natur“. Dabei kann die Bildung eine natürliche sein, bei der die Freiheit den ersten Anstoß gibt und der Quell der Tätigkeit ein unbestimmtes Verlangen ist, oder eine künstliche, bei der die Natur den Anstoß gibt, der Quell der Tätigkeit ein bestimmter Zweck und das lenkende Prinzip der Verstand ist. Als notwendige Bedingungen aller menschlichen Bildung bezeichnet Schlegel: „Kraft, Gesetzmäßigkeit, Freiheit und Gemeinschaft.“ Nicht in der Isolierung kommt das Individuum zur vollen freien Entfaltung seines reinen Selbsts, zur Bildung, sondern in dem Zusammenwirken mit anderen Individuen. „Geselligkeit ist das wahre Element für alle Bildung, die den ganzen Menschen zum Ziel hat.“ Bildung ist als Entwicklung der Freiheit auch Entwicklung der Menschheit im Menschen. „Nur durch die Bildung wird der Mensch, der es ganz ist, überall menschlich und von Menschheit durchdrungen.“ So ist Entwicklung der reinen Menschheit wahre Bildung. Fertigkeiten sind nach Schlegel „nur notwendige Zugaben der Bildung, Werkzeuge der Freiheit“. Individualität und Universalität will Schlegel in der Bildung verbunden wissen. Ein gewisser gesetzlich organisierter Wechsel zwischen Individualität und Universalität ist ihm „der eigentliche Pulsschlag des höheren Lebens und die erste Bedingung der sittlichen Gesundheit“. Bildung ist so die Vollendung der Individualität, das ethische und ästhetische Ziel, das höchste Gut. „Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung.“ Der Mensch erhebt sich damit über sich selbst, er wird Gott. „Gott ist jedes schlechthin Ursprüngliche und Höchste, also das Individuum selbst in der höchsten Potenz.“ „Der Mensch ist ein schaffender Rückblick der Natur auf sich selbst.“ „Frei ist der Mensch, wenn er Gott hervorbringt oder sichtbar macht, und dadurch wird er unsterblich.“ So kann Friedrich Schlegel sagen: „Jeder gute Mensch wird immer mehr und mehr Gott. Gott werden, Mensch sein, sich bilden, sind Ausdrücke, die einerlei bedeuten.“ Damit erhält auch das religiöse Moment seine Bedeutung. Die Religion ist nach Schlegel „die allbelebende Weltseele der Bildung, das vierte un-

sichtbare Element zur Philosophie, Moral und Poesie“. Sie ist „nicht bloß ein Teil der Bildung, ein Glied der Menschheit, sondern das Zentrum aller übrigen, überall das Erste und Höchste, das schlechthin Ursprüngliche“. Aber auch das ästhetische Moment fehlt nicht, es liegt vor allem in dem organischen Ganzheitscharakter der Bildung. „Gebildet ist ein Werk, wenn es überall scharf begrenzt, innerhalb der Grenzen aber grenzenlos und unerschöpflich ist, wenn es sich selbst ganz treu, überall gleich und doch über sich selbst erhaben ist.“ Das höchste Schöne ist ein gewordenes organisch gebildetes Ganzes. „Die Kunst bildet, aber sie wird auch gebildet; nicht nur das Gebildete, sondern der Bildende selbst ist ein organisches Ganzes, so gewiß er nur ein Künstler ist.“ Der romantisch-individualistische Bildungsbegriff ist hier in seiner vollen Bedeutung erfaßt. Die künstlerische Seite hat bei diesem Bildungsbegriff ihre besondere Wichtigkeit. Die Analogie zum Kunstwerk ist für die Bildung bestimmend, vom Ästhetischen wird der Gedanken der organischen Ganzheit hergenommen, der Kunst wird ein ungemeiner Bildungswert zugesprochen. Auch wenn eine Verbindung von Individualität und Universalität erstrebt wird, ist dabei die Erinnerung an die Kunst maßgebend. Es läßt sich eine Linie ziehen von diesem ästhetischen Individualismus der Romantik, wie er bei Friedrich Schlegel am deutlichsten gekennzeichnet ist, bis zu dem modernen Individualismus, der an Nietzsche anknüpft.

Eine besondere Stellung unter den Romantikern nimmt der Schwabe Friedrich Hölderlin (1770—1843) ein. Eine lyrisch-romantische Sehnsucht schafft sich bei ihm Idealbilder. So idealisiert er seine Geliebte als Diotima und läßt diese Gestalt Leitbild für sein Erleben und Dichten sein, so verlegt er sein Menschenideal in ein romantisiertes Griechenland. Ein pantheistisches Lebensgefühl, das aber nicht in einem ruhigen Sicheinfühlen, sondern in einem schmerzlichen Sehnen sich äußert, macht sich bei ihm geltend. Auch der „Hyperion“ (1797—99) ist ein Bildungsroman, aber in ganz anderer Weise als Wielands Agathon und Goethes Wilhelm Meister. Um eine ganz innerliche, seelisch-gefühlsmäßige Entwicklung handelt es sich hier, alles Äußere tritt zurück. „Eines zu sein mit allem, was lebt“, ist Hyperions Sehnsucht. „Heilige Natur! du bist dasselbe in und außer mir“, so ruft er aus. In das geheime, lebendige Innere des Menschen und der Welt will er eindringen. Bezeichnend ist, daß Hyperion die Unschuld der Kindheit preist und idealisiert, daß er nicht durch verstandesmäßiges Wissen, sondern durch Gefühl und Intuition zum Wesenhaften gelangen will. So klagt er: „Ach wär' ich nie in eure Schulen gegangen. Die Wissenschaft, der ich in den Schacht hinunter folgte, von der ich, jugendlich töricht, die Bestätigung meiner reinen Freude erwartete, die hat mir alles verdorben.“ Anderwärts heißt es: „Des Verstandes ganzes Geschäft ist Notwerk.“ In Diotima, die Hyperion auf seine Bestimmung hinweist, zeichnet Hölderlin sein ethisch-ästhetisches Idealbild des unverdorbenen, reinen innerlichen Menschen. „Was ist alles künst-

liche Wissen in der Welt, was ist die ganze stolze Mündigkeit der menschlichen Gedanken gegen die ungesuchten Töne dieses Geistes, der nicht wußte, was er wußte, was er kann?“ „Was ist die Weisheit eines Buchs gegen die Weisheit eines Engels?“ Im Kind und in der idealen Frau kommt für Hölderlin dieses innere, unverkünstelte Wesen der Natur zum Ausdruck. Er fordert ein Ausreifen dieser Natur, ein Entfalten des Unschuldig-Kindlichen, das Ausgang und Ziel der Bildung ist. „Jede Zucht und Kunst beginnt zu früh, wo die Natur des Menschen noch nicht reif geworden ist. Vollendete Natur muß in dem Menschenkinde leben, eh' es in die Schule geht, damit das Bild der Kindheit ihm die Rückkehr zeige aus der Schule zu vollendeter Natur.“ An der altspartanischen Erziehung vermißt Hölderlin bezeichnenderweise das ruhige Ausreifen des Kindlichen, Natürlichen. „Die Spartaner blieben ewig ein Fragment; denn wer nicht einmal ein vollkommenes Kind war, der wird schwerlich ein vollkommener Mann.“ Hyperion mit seinen Idealen scheint zum Erzieher des Volks berufen zu sein, von innen aus will er umgestalten. „Aus der Wurzel der Menschheit sprosse die neue Welt!“ „Es wird nur eine Schönheit sein, und Menschheit und Natur wird sich vereinen in eine allumfassende Gottheit.“ Dem erträumten Idealbild stellt Hölderlin das Volk der Deutschen in seiner Zerrissenheit gegenüber. „Ich kann mir kein Volk denken, das zerrissener wäre wie die Deutschen.“ Hölderlin flüchtet sich aus der Wirklichkeit in die Sphäre des Idealen, aber er fühlt auch den Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit, fühlt schmerzlich, wie das Ideal an der Verwirklichung scheitern kann. In Hyperions Schicksalslied bringt er die Tragik im Verhältnis zu dem Ewigen, Göttlichen, Idealen und dem vergänglichen, ruhelosen, menschlichen Streben zum Ausdruck.

## § 26

*Schleiermacher*

*Literatur:* Allgemeines über Schleiermacher bei *W. Dilthey*, Das Leben Schleiermachers Bd. I. Berlin 1867—1870. 2. Aufl. 1922; auch Artikel „Fr. D. E. Schleiermacher“ in *Diltheys Ges. Schriften*. Bd. IV. Leipzig 1921. Über seine Pädagogik: *J. Eitle bei Schmid*, Geschichte der Erziehung IV, 2 S. 636 ff. *Th. Eisenlohr*, Die Idee der Volksschule nach Schleiermacher. Stuttgart 1852, 1869. *Eiselen*, Schleiermachers Erziehungslehre. Progr. Frankfurt 1869. *R. Volkenrath*, Die Pädagogik Herbarts und Schleiermachers. Progr. Mülheim a. Rh. 1871. *G. v. Rohden*, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Diss. Leipzig 1884 (auch in *Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd.* 1884). *H. Keferstein*, Schleiermacher als Pädagoge. Jena 1877. *P. Diebow*, Die Pädagogik Schleiermachers. Halle 1894. *W. Eberhardt*, Die philosophische Begründung der Pädagogik Schleiermachers. Straßburger Diss. 1904. *Edm. Lettl*, Das Strafproblem in Schleiermachers Pädagogik. Münchener Diss. 1908. *R. Wickert*, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipziger Diss. 1909. *H. Rolle*, Schleiermachers Didaktik der ge-

lehrten Schule. Berlin 1913. *H. Reuter*, Schleiermachers pädagogische Grundanschauungen (Ztschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. 1918/19, S. 48 ff.). *Franz Kade*, Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens. Leipzig 1925. *Maldon*, Philosophische Grundlage der Sozialpädagogik Schleiermachers. Diss. Marburg 1921. *H. Holder*, Die Grundlagen der Gemeinschaftslehre Schleiermachers (Manns Päd. Mag. 1135). Langensalza 1927. *A. Strobel*, Die Pädagogik Schleiermachers und Rousseaus. München 1928. *E. Wentscher*, Die ethischen Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik (Manns Päd. Mag. 1222). Langensalza 1928.

In der Gesamtausgabe von Schleiermachers Werken ist in Abt. III Bd. 9 die Erziehungslehre von C. Platz herausgegeben.

Schleiermachers pädagogische Schriften, hrsgg. v. C. Platz. (Bibl. päd. Klass. Bd. 5.) 3. Aufl. Langensalza 1902. Schleiermachers pädagogische Schriften und Äußerungen, hrsgg. v. H. Kefenstein. Leipzig 1902. Fr. Schleiermacher, hrsgg. v. R. Wickert (Klassiker der Pädagogik, Bd. 28). Langensalza 1912.

Zu dem Kreis der Frühromantiker ist auch der protestantische Theologe und Philosoph Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 bis 1834) in nahe Beziehung getreten. Schleiermacher hatte seine Jugenderziehung in der Herrnhutischen Brüdergemeinde in Niesky und Barby erhalten, trat aber dann aus der Brüdergemeinde aus und studierte Theologie in Halle. Nach dem Studium war er drei Jahre Hauslehrer, vorübergehend nahm er auch an Gedikes Seminar in Berlin teil, dann war er 1794—96 Hilfsprediger in Landsberg a. d. Warthe, 1796 wurde er Prediger an der Charité in Berlin. Hier verkehrte er viel im Salon von Henriette Herz und befreundete sich mit Friedrich Schlegel. Von 1802—1804 war er Hofprediger in Stolpe, 1804 wurde er Professor in Halle. Seit 1807 aber lebte er, da die Universität Halle infolge des Krieges geschlossen war, wieder in Berlin, wurde dort 1809 Prediger an der Dreifaltigkeitskirche und 1810 Professor der Theologie an der neugegründeten Universität. Einen starken Einfluß übte Schleiermacher als Lehrer, als Wissenschaftler und als Vertreter der Kinder aus.

Die romantische Lebensanschauung drückt sich aus in Schleiermachers Jugendschriften, den Reden „Über die Religion“ (1799) und den „Monologen“ (1800). Den Eigenwert der Religion erkennt Schleiermacher, und das Problem religiöser Bildung beschäftigt ihn. Er will zeigen, daß Religion „aus dem Innersten jeder besseren Seele notwendig von selbst entspringt, daß ihr eine eigne Provinz im Gemüte angehört, in welcher sie unumschränkt herrscht“. Religion ist nach Schleiermacher „Sinn und Geschmack für das Unendliche“. Das Symbol der unendlichen und lebendigen Natur ist „Mannigfaltigkeit und Individualität“. Im Universum, in der Menschheit und in der Individualität liegt das Unendliche. „Ihr selbst seid ein Kompendium der Menschheit, eure Persönlichkeit umfaßt in einem gewissen Sinn die ganze menschliche Natur, und diese ist in allen ihren Darstellungen nichts als euer eigenes, vervielfältigtes, deutlicher ausgezeichnetes und in allen seinen Veränderungen verewigtes Ich.“ Zum Zweck der Bildung des Menschen

kennt die Religion kein anderes Mittel als nur dieses, „daß sie sich frei äußert und mitteilt“. Unterricht in Religion ist „ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort“, was, wie die Religion ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Schleiermacher wendet sich gegen die rationalistisch-praktische Erziehung, die keine beschauliche Ruhe kennt. „Absicht und Zweck muß in allem sein, sie müssen immer etwas verrichten, und wenn der Geist nicht mehr dienen kann, mögen sie den Leib üben; Arbeit und Spiel, nur keine ruhige, hingeebene Beschauung.“ Aber, meint Schleiermacher, es verbreitet sich doch schon eine reinere Idee „von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse“. „Bald werden diese Schranken gebrochen werden, die anschauende Kraft wird von ihrem ganzen Reiche Besitz nehmen, jedes Organ wird sich auf tun, und die Gegenstände werden sich auf alle Weise mit dem Menschen in Berührung setzen können.“ Die unbegrenzte Freiheit des Sinns kann zusammen bestehen mit einer Beschränkung und festen Richtung der Tätigkeit. „Ihr seid müde, das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mit anzusehn, ihr seid selbst nur auf dem Wege dieser Selbstbeschränkung das geworden, was ihr seid, und ihr wißt, daß es keinen andern gibt, um sich zu bilden.“ Die Beschränkung der Kraft, wenn nur der Sinn nicht mit beschränkt wird, bahnt gerade den Weg zum Unendlichen, zur Religion und zur Gemeinschaft. Die rationalistische Auffassung, wonach dem Menschen durch Unterricht und Erziehung alles kommen solle und so der Mensch auch nach und nach religiös werden könne, wie er klug und verständig wird, erfährt eine scharfe Ablehnung durch Schleiermacher. Es ist klar, sagt er, daß diese Rationalisten „nicht von irgendeiner lebendigen Anschauung ausgegangen sind und daß auch keine ihr fester Mittelpunkt ist, weil sie gar nichts wissen unter sich, wovon der Mensch auf eine eigne Weise müßte ergriffen werden“.

In den „Monologen“ bekundet sich noch deutlicher der romantische Individualismus Schleiermachers. Auf das innere Leben, das Werk des Geistes und freie Tat ist, wird der Wert gelegt. Das Schauen des Geistes in sich selbst ist „die göttliche Quelle alles Bildens und Dichtens“, er findet nur „in sich, was er darstellt im unsterblichen Werk“. Die meisten stellen nach Schleiermacher nur im rohen Element die Menschheit dar, bloß weil sie den Gedanken des eignen höhern Daseins nicht gefaßt haben. Der Gedanke, der, wie Schleiermacher sagt, ihn emporgehoben hat „und gesondert von dem Gemeinen und Ungebildeten, das mich umgibt, zu einem Werk der Gottheit, das einer besonderen Gestalt und Bildung sich zu erfreuen hat“, ist der: „daß jeder Mensch auf eigne Art die Menschheit darstellen soll in einer eignen Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und wirklich werde in der Fülle der Unendlichkeit alles, was aus ihrem Schoße

hervorgehen kann.“ Der Mensch muß einmal im gegenwärtigen Handeln sich seiner Eigenheit bewußt sein, er muß aber ebenso beständig von sich fordern, „die ganze Menschheit anzuschauen und jeder andern Darstellung von ihr sich und die seinige entgegenzusetzen“, nur so kann er das Bewußtsein seiner Eigenheit erhalten, „denn nur durch Entgegensetzung wird das einzelne erkannt“. „Keine Bildung ohne Liebe, und ohne eigne Bildung keine Vollendung in der Liebe; eins das andre ergänzend, wächst beides unzertrennlich fort.“ Die Tendenzen zum Individuellen und zum Universalen sollen harmonisch miteinander verbunden werden, nicht eine gleichmäßige Einheit stellt der „Eigner“ dar, sondern eine Einheit der Mannigfaltigkeit wie Leibniz' Monade. „Kometen gleich verbindet der Gebildete gar viele Weltsysteme, bewegt um manche Sonne sich.“ Die Menschen der Gegenwart allerdings haben nach Schleiermacher meist nur Sinn für die äußere Sinnenwelt, suchen „nicht Hilfe und Ergänzung der Kraft zur eignen Bildung, nicht Gewinn an neuem innern Leben“. Durch die Erziehung schon wird „der junge Geist, statt freien Spielraum zu gewinnen und Welt und Menschheit in ihrem ganzen Umfang zu erblicken, nach fremden Gedanken beschränkt und früh zur langen Sklaverei des Lebens gewöhnt“. „Hilfloser Kampf des Bessern, der die Sittlichkeit und Bildung sucht mit dieser Welt, die nur das Recht erkennt, statt Leben nur tote Formeln bietet, statt freien Handelns nur Regeln und Gewohnheit kennt und hoher Weisheit sich rühmt, wenn irgendeine veraltete Form sie glücklich beiseiteschafft und etwas Neues gebärt, was Leben scheint, und allzubald auch wieder Formel und tote Gewohnheit sein wird.“ Aus unserer verwirrten Unbildung muß endlich das erhabene Reich der Bildung und der Sittlichkeit hervorgehen. „Harmonisch in einfacher schöner Sitte leben kann kein anderer, als wer die toten Formeln hassend eigne Bildung sucht und so der künftigen Welt gehört.“ Im Bewußtsein meiner ganzen Natur muß ich leben. „Immer mehr zu werden, was ich bin, das ist mein einziger Wille; jede Handlung ist eine besondere Entwicklung dieses einen Willens.“ Nichts, was mir begegnet, vermag „der eignen Bildung Wachstum zu hindern und vom Ziel des Handelns mich zurückzutreiben“. Unendlich ist das Ziel, und nie stille stehen im Lauf soll der Mensch. „Umschaun nach allen Seiten, aufnehmen alles in den innersten Sinn, besiegen einzelner Gefühle Gewalt“, das ist „das muntere Leben der Jugend und das ist das Werden der Weisheit und der Erfahrung“. Das Schöne des Alters und der Jugend kann einander nicht widerstreben, „denn nicht nur wächst in der Jugend, weshalb sie das Alter rühmen, es nährt auch wieder das Alter der Jugend frisches Leben“. Ein geistig-aristokratisches, individualistisches Bildungsideal stellt Schleiermacher auf, es ist das Problem seiner eigenen Bildung, das ihn beschäftigt.

Wenn Schleiermacher dann bald über den romantischen Individualismus hinausgewachsen ist, so ist daran vor allem sein Studium Platons schuld. Er lernt die Bedeutung der objektiven Formen der Gemein-

schaft würdigen, er stellt das Individuum hinein in den Staat, in die Kultur, in die Geschichte. Eine historisch-kulturphilosophische Betrachtungsweise bildet er aus. Die Ethik wird ihm zu einer Kulturphilosophie. Schleiermacher setzt nicht wie Kant Natur und Vernunft, Sein und Sollen, Naturgesetz und Sittengesetz einander gegenüber, sondern er sucht beide Seiten zu verbinden. Das Ethische betrachtet er philosophisch in seiner geschichtlichen Wirklichkeit. So bezeichnet er schon in einem Entwurf der Ethik von 1805 die Ethik als „Wissenschaft der Geschichte, d. h. der Intelligenz als Erscheinung“, ihre eigentliche Form sei die schlichte Erzählung, das Aufzeigen der Gesetze des menschlichen Handelns in der Geschichte. Die Ethik ist „die ganze eine Seite der Philosophie“, sie betrachtet alles als Produzieren, während die „Naturwissenschaft“ alles als Produkt ansieht. Alle Kunstlehren müssen aus der Ethik hervorgehen. Bei dieser weiten Fassung des Begriffs der Ethik als praktischer Philosophie erhält auch die Pädagogik als eine angewandte Disziplin oder Kunstlehre ihren Platz. Es wird nicht etwa die Pädagogik etwa in der Weise von der Ethik abhängig gemacht, daß ihre Prinzipien aus ethischen deduziert werden, sondern sie ist nur eine an Ethik sich anschließende Kunstlehre. Von Wichtigkeit für Schleiermachers Aufbau der Ethik ist nun, daß er als die beiden Funktionen des Lebens unterscheidet: „Bilden der Natur zum Organ“ und „Gebrauch des Organs zum Handeln der Vernunft“, wobei bei beiden Funktionen entweder mehr „der Charakter der Identität der Vernunft“ oder „mehr der Charakter der Individualität“ hervortreten kann, so daß sich vier Formen ergeben. Das Bilden besteht nach Schleiermacher darin, daß „durch den beseelenden Reiz der Vernunft der bloß animalische und psychische Zusammenhang überwältigt und der sittliche an die Stelle gesetzt“ wird. Die Vernunft aber ist absolut Gemeinschaftliches, und sie ist auch persönlich beseelendes Prinzip. Die Aufgabe besteht gerade darin: „das absolut Gemeinschaftliche soll wieder ein Individuelles werden, das Individuelle soll wieder in eine Gemeinschaft treten.“ Der Vernunftgebrauch der Natur mit dem Charakter der Identität ergibt die Funktion des Denkens, mit dem der Individualität die des Sprechens. Die Vollendung und Sphäre alles Denkens ist die Wissenschaft, Denken und Sprechen streben sich zu organisieren in der „Gemeinschaft der Akademien“. Selbstbildung in der Kultur ist die eine Funktion des sittlichen Lebens, andererseits muß der Staat als „eine gemeinsam organisierende Tätigkeit unter einer individuellen der Kultur“ betrachtet werden, als „ein organisch planetarisches Kunstwerk, dessen Ideen und Kunstwerke wiederum die einzelnen organisierenden Individualitäten sind“. So sind wir „zur Bildung der Erde“ berufen.

1813/14 hat Schleiermacher zum erstenmal eine Vorlesung über Pädagogik gehalten, später noch 1820/21 und 1826. Die Pädagogik ist ihm eine „von der Sittenlehre ausgehende Disziplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der anderen“.

Wenn die großen sittlichen Formen sich nicht von einer Generation auf die andere in ihrem Wesen erhielten, wäre das in der Ethik Darstellte nichts in sich selbst Reales. Einwirken auf die jüngere Generation ist daher ein Teil der sittlichen Aufgabe, und das Objekt der Pädagogik ist, diese Einwirkung als gesetzmäßige und natürliche nachzuweisen. Erziehung ist „die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung“, und zwar durch Einwirkung Einzelner, nicht ganzer Massen. Damit eine Pädagogik möglich wird, müssen zwei feste Punkte bestimmt werden: das „ethische Ziel“ und die „physische Voraussetzung“. Eine allgemeingültige Pädagogik hält Schleiermacher nicht für möglich, eine Theorie der Erziehung ist in ihrer Anwendbarkeit schon durch das Sprachgebiet, in gewisser Weise auch durch die Nationalität gebunden. In bezug auf die Methode sucht Schleiermacher die empirische und die spekulative Betrachtungsweise zu vereinigen: „das Spekulative gibt nur Fachwerk, um die Tat oder die Beobachtung hineinzulegen.“ Zu den gegebenen Voraussetzungen der Pädagogik gehören die allgemeine menschliche Natur, Rasse, Nationalität, Stammes- und Familieneigenheiten, Individualität. Für die Bestimmtheit des Einzelnen weist Schleiermacher zunächst auf den Gegensatz von Rezeptivität und Spontaneität, der in jedem Akt und in allem Leben vorhanden ist, wobei aber das Verhältnis der Glieder verschieden sein kann, dann weist er auf den zeitlichen Charakter des Lebens und unterscheidet zwei Arten von Sukzession, die zusammen wirken müssen: Allgemeines und Besonderes stehen entweder gleichförmig miteinander oder in abwechselndem Übergewicht. Auf diesen Gegensätzen beruhen die Temperamente, und auf dem verschiedenen Verhältnis von Denken und Handeln im Bewußtsein die Talente. Die Frage nach dem ethischen Ziel der Pädagogik wandelt Schleiermacher um in die empirische Frage: „Wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab?“ Und er antwortet: an den Staat, das Privatleben, die Kirche und die Sprache. Wenn die Erziehung auf diese Gebiete Rücksicht nehmen will, kann sie nicht allgemeingültig sein. Von zwei Punkten muß sie ausgehen, „von der unbewußten Billigung des Gegebenen und von der gefühlten Mißbilligung desselben“. Dem Zögling ist demgemäß so viel Kraft und Freiheit anzuerziehen, daß er das Gegebene verbessern kann. Man kann aber, sagt Schleiermacher, statt von der individuellen Natur auszugehen auch umgekehrt von dem dem Menschen angeborenen Staat usw. ausgehen und mit der Darstellung der individuellen Natur enden. Die zwei verschiedenen Gesichtspunkte der Erziehung: „das Ausbilden der Natur“ und „das Hineinbilden in das sittliche Leben“ müssen in jedem Akt enthalten sein, aber in verschiedenem Verhältnis. Es ergibt sich daraus eine zweifache Form der Erziehung, die rein häusliche und die öffentliche, wobei die öffentliche Erziehung wieder in öffentliche Elementarerziehung und höhere öffentliche Erziehung einzuteilen ist, so daß drei aufeinanderfolgende Stufen angenommen werden können.



Nun tritt die wichtige Frage auf: „Ist jeder Mensch fähig, auf gleiche Weise wie der andere in Staat, Kirche usw. einzutreten oder nicht? und ist jeder Mensch einer gleichen Bildung fähig wie der andere oder nicht?“ Bei den meisten Völkern, meint Schleiermacher, ist eine ursprünglich angestammte Differenz vorhanden, die aber durch bürgerliche Annäherung und connubium erlischt und in die persönliche übergeht. Wenn nun die Ungleichheit der Menschen von Natur im Abnehmen ist, dann ist „eine pädagogische Institution frevelhaft, welche sie auf dem Punkt festzuhalten strebt, wo sie sie findet“. Das höchste Abnehmen wäre, wenn auch die angeborene Ungleichheit verschwände, so daß jeder in die höchste Bildungsstufe überginge. Eine zweite Frage ist: „Beschleunigt die Erziehung nur, was auch ohne sie geschähe, oder tut sie auch Gegenwirkung dem, was trotz ihr geschieht?“ Die Erziehung enthält nach Schleiermacher wenigstens auch Gegenwirkung, aber jede Beförderung des Guten ist zugleich auch Gegenwirkung gegen das Böse. Eine dritte wichtige Frage lautet: Darf man bei der Erziehung einen Moment einem andern aufopfern, indem man jeden Moment als Mittel für einen künftigen ansieht? Schleiermacher beantwortet diese Frage mit Nein. Die Idee des Lebens ist in dem einen Moment so gut als in dem andern, daher darf der eine nicht des andern wegen vernichtet werden. Für den pädagogischen Akt muß alle Vorbereitung „zugleich unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein“.

Schleiermacher sucht nun zunächst das Wesen der Erziehung im allgemeinen zu bestimmen. Erziehung ist „von Anfang bis zu Ende nichts anderes als Auseinandertreibung der Gegensätze, Erhöhung des Bewußtseins, Feststellung des eigenen Lebens“. Anderen Einwirkungen gegenüber, die der Erziehung entgegengerichtet sind, gebraucht die Pädagogik je nach Bedarf die palliative Kur der Behütung oder die radikale Kur der Erziehung zur Selbständigkeit. Bloße Behütung genügt nicht, keine Behütung darf die Entwicklung der Selbständigkeit unmöglich machen.

Bei anderweitigen Einwirkungen, die mit der Erziehung zusammenstimmen, verstärkt die Erziehung, „was diese doch zu schwach bringen, sie ordnet, was sie nur chaotisch bringen, sie erhöht zum Bewußtsein, was sie nur unbewußt bringen“. Die ganze Gestaltung der Erziehung beruht nach Schleiermacher auf zwei Faktoren: erstens dem allgemeinen Faktor des Interesses an der Jugend, dem Bestreben ihr nachzuhelfen und sie die eigenen Verwirrungen vermeiden zu lassen, zweitens dem besonderen Faktor, der in dem Gefühl dessen besteht, was in der Gestaltung des gemeinsamen Lebens mangelhaft ist. Als das Gebiet der Erziehung im engeren Sinn bestimmt Schleiermacher dasjenige, worin das objektive Bewußtsein vorwaltet und wo das technische Verfahren möglich ist, während dasjenige, worin das Gefühl vorwaltet, d. h. das Sittliche und alles dem Analoge, mehr als Gebiet des Lebens oder der Erziehung im weiteren Sinn darstellt. Beide Verfahren sind ihrem

Charakter nach streng zu unterscheiden. „Dem technischen Gebiet den freieren Charakter des Lebens geben, ist das Prinzip der laxen Erziehung; dem Leben den Charakter des technischen Verfahrens geben, ist das Prinzip der pedantischen und harten Erziehung, die ebenso unfruchtbar als unerfreulich ist.“ Für das Gebiet des Lebens kann es keine Theorie geben als Anweisung, einen bestimmten Zweck sicher zu erreichen, wohl aber „eine Anweisung, um sicher zu sein, daß man in jedem gegebenen Falle das Rechte tut und daß also das geschieht, was unter den gegebenen Umständen geschehen konnte“. Wenn einmal der Zögling in das Gebiet der Mitteilung und Erweckung eines bestimmten Gefühls aufgenommen ist, dann ist nur nach den Gesetzen des Lebens zu handeln; ein technisches Verfahren aber findet statt, um den Zögling nach Ordnung und Zusammenhang in die Gesetze des Lebens eintreten zu lassen. Das technische Verfahren bringt Einsichten und Fertigkeiten hervor, das einwirkende Leben ruft die Gesinnung und den Willen hervor. Aus den beiden Gesichtspunkten, daß die Erziehung Ordnung und Zusammenhang und daß sie erhöhtes Bewußtsein hervorbringt, geht das Wesentliche, sich immer selbst Gleiche der Erziehung hervor, aus dem dritten Gesichtspunkt, daß nämlich Erziehung das Mangelnde der Einwirkungen des Lebens ergänzen soll, geht dagegen das Wechselnde der Erziehung hervor. „Pädagogische Neuerungen sind also eigentlich ein Krankheitsmaßstab.“ So sind in der Erziehung ein beharrliches und ein veränderliches Element relativ entgegengesetzt. In einer Periode des Steigens erzeugt das als mangelnd Gefühlte politische und pädagogische Bestrebungen, geht ins Leben über und wird durch das reine Interesse an der Bildung der Jugend fortgepflanzt, so geht alles pädagogisch Entstehende in das bleibende System der Nationalbildung. In der Periode des Verfalls werden alle Übel als so dringend gefühlt, daß die immer wechselnden Neuerungen das alte bestehende System ganz auflösen. Zwischen diesen beiden Perioden liegt die Periode der höchsten Entwicklung.

Nun steht die Erziehung auch noch in einem Verhältnis zur Selbstentwicklung des Menschen, wobei sie auch entweder Gegenwirkung oder Ergänzung sein kann. Der grundlegende Gegensatz in der Entwicklung des Menschen ist nicht der von Leib und Seele, sondern der von Rezeptivität und Spontaneität. Das ganze Leben ist „Zusammensein und Wechsel von Rezeptivität und Spontaneität“. Die primitive unterstützende Wirkung der Erziehung geht teils darauf aus, die Spannung des Gegensatzes zu befördern, teils darauf, ihn gegen die äußere Reaktion durch Verwahrung zu unterstützen. Die sekundäre polemische Wirkung der Erziehung arbeitet der ungleichförmigen Entwicklung beider Glieder als dem Bösen entgegen. Das Böse ist nicht Manifestation des Temperaments, sondern der mit der Entwicklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Vernunft. Das entwickelnde Prinzip liegt im Zögling selbst, die Erziehung reicht nur den Stoff dar,

und wenn sie systematisch ist, muß der Stoff eine Totalität bilden, und es können sich alle Temperamente an ihm entwickeln, es ist also eine gemeinsame Erziehung möglich trotz der einzelnen besonderen Temperamente. Die Differenz der Anlagen, das Hervortreten einzelner Zweige und Organe wird als bestehend hingenommen, sie braucht aber nicht begünstigt und auch nicht unterdrückt zu werden. Von den Anlagen sind die Neigungen unterschieden. Jedem Vermögen entspricht eine Seite der Welt als ihr Stoff, der Stoff aber ist wieder in sich gegliedert, und das Organ des einen kann eine spezifische Verwandtschaft mit einem bestimmten Teil des Stoffes haben, das ist Neigung. So ist die Neigung eines Menschen in seinem vorherrschenden Talent sein Beruf. Die Bestimmung des Menschen ist, „die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen“. Auf dem Weg der allgemeinen Bildung wird der Zögling mit dem ganzen Stoff seines Organs und mittelbar mit der Totalität des Stoffes bekannt, Einzelnes kann ihm dann Repräsentant des Ganzen werden. Wenn man dagegen der Neigung gleich nachgeht, behält der Zögling das Einzelne immer nur als Einzelnes. Nur wenn man jeden Menschen unbeschadet seiner Neigung durch die allgemeine Bildung hindurchgehen läßt, nimmt man die Bildung zum Menschen als Zweck. Die Bildung aber, die gleich auf das Spezielle ausgeht, „braucht den Menschen nur als Mittel, entweder für die Eitelkeit des Pädagogen, weil gleich ein äußerer Schein hervorgebracht wird, oder für irgendein bestimmtes Gebiet, in welchem er ein vortreffliches Organ sein kann, ohne es selbst zu besitzen“. Nun ergeben sich in bezug auf das Verhältnis von Rezeptivität und Spontaneität dreierlei Gesetze: das der extensiven, das der intensiven Entwicklung und das der Gleichzeitigkeit oder des Wechsels zwischen Rezeptivität und Spontaneität.

Für die extensive Entwicklung ist allgemeine Aufgabe „Entwicklung des rezeptiven Chaos zur Weltanschauung und des spontanen zur weltbildenden Selbstdarstellung“. Sache der Erziehung ist es, Ordnung im Nacheinander bei dem einzelnen Zweig und Zusammenhang im Nebeneinander verschiedener Zweige hervorzubringen. Soll die Erziehung mehr Zusammenhang in die Entwicklung bringen, dann darf sie keine anderen Elemente enthalten als das Leben enthält, sonst ist zwischen beiden der Zusammenhang aufgehoben. So besteht bei uns ein Streit zwischen Wissen und Praxis, Schule und Leben nach Schleiermacher infolge des Mangels an Einheit im Nationalleben, da nämlich unsere Kultur und Gesinnung auf fremdes Nationalleben gepfropft sind. Der Zusammenhang aller Elemente des Lebens ist unter der Form des objektiven Bewußtseins nur auf dem wissenschaftlichen Standpunkt herzustellen, wie er bei der Erziehung noch nicht vorauszusetzen ist. Er kann daher nur in der Form des subjektiven Bewußtseins gegeben werden, und auch der Ungebildete hat wenigstens ein Gefühl dieses Zusammenhangs. Ein Zusammenhang in der Entwicklung entsteht, wenn ein Leben gegeben ist, in dem alle Elemente durcheinander be-

dingt sind, und dies ist nach Schleiermacher eigentlich das Prinzip der Schulen, in denen das Wissen nur darum besonders hervortritt, weil es beim Vergleich mit dem Familienleben sich am meisten heraushebt, wo aber auch das gesellige, das bürgerliche und das religiöse Element notwendig mitenthalten sind. Wie die Schule der Idee entspricht, läßt sich daran beurteilen, ob jeder Fortschritt in dem einen Element durch den im andern bedingt ist und ob die Ehre einseitig auf eines oder auf die Totalität aller gerichtet ist. „Durch dies beides nun fühlt in einer wohl eingerichteten Schule der Zögling diesen Zusammenhang, und anders ist er ihm nicht zu geben. Ohne Schule in diesem Sinne ist für uns keine Erziehung.“ Schleiermacher erteilt so der Schule eine wichtige pädagogische Funktion und stellt sie in Beziehung zu dem Ganzen des kulturellen Lebens. Es ist nach ihm fehlerhaft, wenn man durch Unterricht in der Familie die Totalität repräsentieren zu können glaubt, und ebenso fehlerhaft ist es, wenn man den Unterricht zwar außerhalb der Familie stattfinden läßt, aber kein anderes Leben daran knüpft. Die Ansicht, „daß Schulen bloße Unterrichtsanstalten (Kenntnisfabriken) wären, Supplement auf der einen Seite, Vorbereitung möglichst bestimmt für den persönlichen Kreis auf der anderen, hat lange geherrscht und den Verfall der Schulen bewirkt“. So betont Schleiermacher die pädagogische Eigenbedeutung der Schule und weist die Auffassung der Schule als einer bloßen Unterrichtsanstalt mit Entschiedenheit ab.

Die intensive Entwicklung bedeutet „eine Steigerung des Bewußtseins vom Chaotischen zum Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt und zur Wiedervereinigung beider“. Während die extensive Entwicklung an der Mannigfaltigkeit der Gegenstände hängt, sind bei der intensiven Entwicklung die Gegenstände ganz sekundär. Der intensive Entwicklungsprozeß hat eine Seite, mit der er dem extensiven Prozeß zugekehrt ist, das ist die historische Seite, „d. h. ein relatives Gegebensein eines Inneren und Allgemeinen in bezug auf eine bestimmte Mannigfaltigkeit des Äußeren und Einzelnen“, aber auch eine von dem extensiven Prozeß unabhängige Seite, das ist das Religiöse als „das unmittelbare Gegebensein des absolut Inneren und Äußeren im unmittelbaren Selbstbewußtsein“ und das Spekulative als „das nie beendigte Suchen des absolut Inneren und Allgemeinen im objektiven Bewußtsein“.

Der besondere Teil der Pädagogik hat es nun mit den einzelnen Perioden der Erziehung zu tun. Schleiermacher unterscheidet drei Perioden. In der Kindheit dominiert der extensive Prozeß, diese Stufe ist propädeutisch. In der zweiten Periode soll das historische Bewußtsein entwickelt werden, das ist die elementarische Stufe. Die dritte Periode ist für diejenigen, die sich zur höheren Bildungsstufe eignen, noch ein Zustand allgemeiner Erziehung, für die andern technische Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf, das ist die technische Stufe. Nun soll aber weiter der Mensch für die „vier organischen Sphären“, bürgerliche Gemeinschaft, Kirche, geselliges Leben und

Wissenschaft ausgebildet werden. Im Anfangspunkt der Erziehung, in der Familie, ist die Beziehung auf diese Sphären noch gleich Null, am Endpunkt steht der Eintritt in eine bestimmte Lebenssphäre.

Die erste Periode, diejenige der Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie, ist dadurch charakterisiert, daß dadurch noch kein eigentlicher mannigfaltiger Unterricht stattfindet, daß das „Zusammenleben und Erziehen nicht so streng zu sondern sind als später“ und man da wenig tun kann als „mitleben und lebenhelfen“. Diese erste Periode hat wieder zwei Abschnitte: die Erziehung des sprachlosen Kindes und die Erziehung des sprachbegabten Kindes. Im ersten Abschnitt tritt die physische Seite besonders heraus. In bezug auf die Spontaneität kann man die Entwicklung des Systems der willkürlichen Bewegungen, das sich in diesem Abschnitt herausbildet, beschleunigen oder vervollkommen oder auch aus Vorsicht zurückhalten. „Symbol der behütenden Maxime das völlig eingeschnürte Wickelkind. Symbol des andern Extrems die Kinder mit Beulen und Löchern im Kopf. Das erste ist ein offener Rückschritt, das letzte zeigt an, daß das Leben nur ein Zufall ist. Man muß der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, aber unter solchen Umständen, daß ein wesentlicher Schade immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann.“ Die Spontaneität entwickelt sich in diesem Abschnitt so weit, daß sie sich schließlich bestimmt und nach vielen Seiten als Zuneigung und Abneigung zeigt, und zwar solche, die sich auf Liebe und solche, die sich auf Lust im physischen Sinn bezieht. Die Rezeptivität ist anfangs chaotisch, kein Sinn ist bestimmt vom andern gesondert, am Ende dieses Abschnittes aber sind die Sinne mehr oder weniger entwickelt. Wenn auch die Entwicklung von selbst vor sich geht, so kann sich doch die Erziehung auch auf den Gebrauch der Sinne erstrecken. Die künstlerische Seite der Sinne hängt ab von der inneren Produktivität, aber nach ihrer mathematischen Seite sind die Sinne Gemeingut. Wenn ein Mensch nicht zu Augenmaß und Gehör kommt, ist das Fehler der Erziehung. „Aber daß es innerlich in einem bilde und singe, dazu kann man nichts tun.“ Im Gegensatz von Spontaneität und Rezeptivität entwickelt sich nun „das Leben des Kindes als einzelnes und gerät in Streit mit anderen, indem es seinen Willen durchzusetzen und seine Selbständigkeit zu erhalten sucht“. Das Kind soll allmählich die Eltern verstehen lernen. „Es ist gut, daß so wenig als möglich Opposition entsteht, wenn sie aber entsteht, muß der ausgesprochene Wille der Eltern allemal durchgehen.“ Zwei Bestrebungen ergeben sich daraus: die Opposition abzulenken und den Willen des Kindes zu brechen. Das verschiedene Verhältnis beider führt zu einer Verschiedenheit der Erziehung. Absolute Nachgiebigkeit und absolute Härte sind streng genommen beide undenkbar. Das Ablenken ist im ganzen mehr Sache der Mutter, das Brechen mehr Sache des Vaters. Die Gebiete müssen richtig unterschieden werden, „wo man den Willen als Befehl ausspricht und wo als Frage und Vorschlag“.

Im zweiten Abschnitt der ersten Periode ist die Hauptaufgabe, „daß allmählich das ganze Leben in Ordnung gebracht werden soll“. Ferner muß das Kind lernen, sich selbst immer mehr „zur gesellschaftlichen Erscheinung“ zu bringen, da es nachher im Schulleben eine gewisse Selbständigkeit haben muß. Und drittens muß in diesem Abschnitt der Übergang vom Spielleben zum Arbeitsleben entwickelt werden. „Schulleben ist Arbeitsleben oder Übungsleben, Leben zu Hause ist Spielleben.“ Die wesentlichen Elemente der Bildung müssen durch die Einwirkung der Familie entwickelt werden. Wenn am Ende dieser Periode auch nicht die Keime der Frömmigkeit, Geselligkeit, Bürgerlichkeit entwickelt sind, so ist wenig zu hoffen. Eine Förderung des Wissens ergibt sich durch Ausbildung der Sprache, durch sinnliche Darstellung und Bildern von Dingen, durch Einführung in die erste Kenntnis von Gestalt, Zahl und Maß. So erhält das Kind auch die Elemente der Bildung zur Religion wie der Bildung zum Staat.

Die zweite Periode der Erziehung umfaßt das Knabenalter, und hier erhält die Schule ihre pädagogische Bedeutung. Da die Schule sich auf einen Typus des Familienlebens beziehen muß, ergeben sich verschiedene Arten von Schulen nach typischen Unterschieden im Familienleben. Ferner müssen Schulen verschieden eingerichtet sein, wo in verschiedener Zeit die Bildung erreicht werden soll und wo die Bildung selbst verschiedenen Charakter hat. Jede höhere Stufe soll „aus einer weiter verbreiteten niederen hervorgehen“, „aber teils sind Abänderungen möglich und wünschenswert, wo man das Übergehen in eine höhere voraussieht, teils muß doch dasselbe in kürzerer Zeit geleistet werden, wenn noch so viel darauf folgen soll“. Schleiermacher unterscheidet drei Schultypen mit Rücksicht auf die verschiedenen Bildungsstufen: die Landschule oder Volksschule, die Bürgerschule oder Realschule und die hohe Schule oder das Gymnasium. „In allen ist die Richtung auf das Wissen und auf den Staat das Hervorstechende, die Geselligkeit das, was sich am meisten von selbst bildet und als solches geschützt und gepflegt werden muß, die religiöse, was am meisten zurücktritt (denn der Religionsunterricht ist nicht unmittelbar religiöse Bildung) und am meisten eines Surrogats bedarf.“ Die Landschule ist das Hauptschema der Trivialbildung, die Bürgerschule das Schema der historischen Bildung mit entsprechend abgeänderter Trivialbildung, die hohe Schule das Schema der höheren spekulativen Bildung, wobei die beiden anderen Arten mit entsprechenden Abänderungen mit aufgenommen werden. In dieser Periode wird „der Sinn in der weiteren Entwicklung zugleich unter die Potenz des Verstandes gesetzt“, aber nicht so, daß der Verstand auf bewußte Weise selbst entwickelt wird, auch fehlt das Abstraktionsvermögen noch. Die Sinnesentwicklung führt formal auf die Mathematik, alle elementaren arithmetischen und geometrischen Verhältnisse werden aus den Grundanschauungen entwickelt. Material führt die Sinnesentwicklung auf die „klassifizierte Kenntnis der Dinge“. Kenntnis der natürlichen Dinge gibt Natur-

beschreibung. An die Mathematik schließt sich das Zeichnen als Produktion an und an die Naturbeschreibung die Geographie als „Bedingung zur Konstruktion des Lebens der Dinge“. Der Sprachunterricht ist das Element, „worauf das Begreifen der Klassifikation ruht und aus dem sich zugleich der Keim zur künftigen Bildung entwickeln kann“. Alles, was ursprünglich auf der Seite der Spontaneität liegt und dann in Rezeptivität übergeht, nennt Schleiermacher Gymnastik. So gibt es eine Gymnastik des Auges, die vom Zeichnen und von der Naturbeschreibung ausgeht, eine Gymnastik des Ohres, nämlich die Gesanglehre, eine Gymnastik des Gedächtnisses, die „in den mathematischen und philologischen Produktionen und im systematischen Auffassen des Physischen“ liegt, ferner Gymnastik des Leibes, bei der man nur dem körperlichen Instinkt und dem natürlichen Wett-eifer die nötige Freiheit zu lassen braucht. An die Gymnastik schließt sich das Spiel an, das der Erholung dient. Weiter dient das gemeinsame Leben in der Schule der bürgerlichen Fortbildung wie der Bildung zur Geselligkeit. So wird die Idee des Gesetzes und des bürgerlichen Gegensatzes lebendig und wird als „die notwendige Bedingung eines erfreulichen und gedeihlichen Lebens unmittelbar gefühlt“. Das sind alles allgemeine Momente der Bildung in dieser Periode, die sich den einzelnen Schultypen entsprechend differenzieren. So erörtert Schleiermacher die Frage, wie die Trivialbildung in den Landschulen auszugestalten ist. Hier erscheint der Abstand zu groß vom Bildungs-leben zum tätigen Leben. Daher müssen die Landkinder „im Bildungs-leben auch Handarbeit treiben, aber gewöhnt werden bei und mit derselben ihr Bewußtsein klar zu behalten“. Ferner muß hier der Unterricht „unmittelbar und lebendig sein“, da den Kindern die Fertigkeit aus bloßem Buchwissen durch Mangel an Übung wieder abhanden kommt.

Das Manuskript Schleiermachers für seine Vorlesung 1813–14 bricht mit der Erwähnung der Landschulen ab. Es fehlt darin die Erörterung über die Realschule und die Gymnasien, wie auch die Behandlung der dritten Periode, die die Berufserziehung und die Universitätsbildung umfaßt. Erhaltene Nachschriften von Hörern der Pädagogikvorlesungen Schleiermachers 1820–21 und 1826 geben eine viel ausführlichere Darstellung. Schleiermacher hat sich, wie sich zeigt, eingehend mit den Fragen einer einheitlichen durchgehenden Organisation des ganzen Unterrichtswesens beschäftigt. Er hat die grundlegende Bedeutung der Volksschule erkannt. Ja, ihn bewegt auch das Problem der Hebung der Volksschule. Den Unterschied zwischen ländlicher und städtischer Volksschule will er durch „Heraufstimmung“ der ländlichen Bildung beseitigen, so daß es nur eine Grundform der Volksschule gibt. Auch betont er, daß ein Übergang aus der Volksschule in die höheren Bildungsstufen möglich sein müsse. Und von dem Volksschullehrer sagt er: dieser müsse „der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist“. Auch

Bürgerschule und Gymnasium charakterisiert Schleiermacher nach ihrer typischen pädagogischen Bedeutung. Bei der dritten Periode der Bildung handelt es sich einmal um die Vollendung der Erziehung für diejenigen, die aus Volksschule und Bürgerschule in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen, und dann um die wissenschaftliche Bildung auf der Universität. Für diejenigen, die aus Volksschule und Bürgerschule in das Berufsleben oder die spezielle Vorbereitung für einen bestimmten Beruf eintreten, fordert Schleiermacher bezeichnenderweise noch eine Weiterbildung, und zwar 1. „ein gemeinsames Leben als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule, insofern es sich auf die Entwicklung der Fertigkeit, den Unterricht, bezieht, also eine Gemeinschaft des Unterrichtes teils als Wiederholung und Erneuerung teils als Fortentwicklung des in der Schule Aufgenommenen“, 2. „ein gemeinsames Leben als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule in Beziehung auf die freie Tätigkeit und das Spiel“.

Über die Universitäten hatte Schleiermacher schon im Hinblick auf die geplante Gründung der Universität Berlin eine Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ (1808) veröffentlicht. Schleiermacher unterscheidet hier Schulen, Universitäten und Akademien. Schule ist „das Zusammensein der Meister mit den Lehrburschen“, Universität „mit den Gesellen“, Akademie „Versammlung der Meister unter sich“. Wenn der Mensch sich zu etwas Ausgezeichnetem bilden soll, muß auf der einen Seite ein bestimmtes Talent vorhanden sein, „welches ihn an ein einzelnes Feld der Erkenntnis fesselt“, auf der andern Seite „der allgemeine Sinn für die Einheit und den durchgängigen Zusammenhang alles Wissens“. Auf beides muß die Schule wirken. Die Schulen haben es aber nur mit den Elementen, mit Kenntnissen als solchen zu tun; „die Einsicht in die Natur der Erkenntnis überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen“. Die Akademien setzen die wissenschaftliche Ausbildung ihrer Mitglieder voraus und wollen einer gemeinsamen Beförderung aller Wissenschaften dienen. Die Universität stellt den Übergang her „zwischen der Zeit, wo durch eine Grundlage von Kenntnissen, durch eigentliches Lernen die Jugend erst bearbeitet wird für die Wissenschaft, und der, wo der Mann nun selbst forschend das Gebiet der Erkenntnis erweitert oder schöner anbaut“. Ein neuer geistiger Lebensprozeß ergibt sich damit. Schleiermacher erörtert hier auch besonders das Verhältnis des Staates zum Bildungswesen. Er will die Bildungsanstalten nicht einfach abhängig machen von Zwecken des Staates, sondern ihnen eine Eigengesetzlichkeit zugestehen. Schulen und Universitäten „leiden je länger je mehr darunter, daß der Staat sie als Anstalten ansieht, in welchen die Wissenschaften nicht um ihret-, sondern um seinetwillen betrieben werden“. Wenn man gar die Universität ganz beseitigen und



„an die allgemeinen gelehrten Schulen gleich die Spezialschulen für die verschiedenen Fächer des Staatsdienstes anknüpfen“ will, so ist „dies ein trauriges Zeichen davon, daß man den Wert der höchsten Bildung für den Staat verkennt und daß man den bloßen Mechanismus dem Leben vorzieht“. „Wo ein Staat die Universitäten, den Mittelpunkt, die Pflanzschule aller Erkenntnis zerstörte und alle dann nur noch gleichsam wissenschaftlichen Bestrebungen zu vereinzeln und aus ihrem lebendigen Zusammenhang herauszureißen suchte: da darf man nicht zweifeln, die Absicht oder wenigstens die unbewußte Wirkung eines solchen Verfahrens ist Unterdrückung der höchsten freiesten Bildung und alles wissenschaftlichen Geistes und die unfehlbare Folge das Überhandnehmen eines handwerksmäßigen Wesens und einer kläglichen Beschränktheit in allen Fächern.“ Schleiermacher entwickelt hier seine Gedanken über die Organisation der deutschen Universitäten und bespricht im Anhang den Plan der Neugründung einer Universität in Berlin.

Auch der Prediger Schleiermacher hat pädagogische Probleme behandelt. 1818 hat er drei Predigten „Über die christliche Kinderzucht“ gehalten. Um die Erziehung in der christlichen Familie handelt es sich da. Nicht durch Gewalt können wir erziehen, sondern durch Vernunft und Liebe allein ist der Mensch zu lenken. Sind die Kinder „durch Erbitterung scheu geworden, so verschließen sie uns den Zugang zu ihrem Inneren; eine Rinde umzieht das junge Gemüt, durch welche oft auch das Auge der Weisheit und der Liebe nicht hindurchdringen kann“, so heißt es in der ersten Predigt. Die zweite Predigt sucht den Begriff der Zucht zu bestimmen, die sowohl von der Strafe als auch von der untätigen Ruhe unterschieden wird. Während aus der Strafe nur ein äußeres Verhüten der Sünde entsteht, bewirkt die Zucht, indem sie darauf abzielt, alle Erregungen des Gemütes in Maß und Besonnenheit zu erhalten und die niederen Triebe der Natur unter die Herrschaft der höheren zu zwingen, „eine heilsame Erkenntnis von der Kraft des Willens und eine Ahnung von Freiheit und innerer Ordnung“. Durch die Zucht sollen die Kinder zur Übung der Selbstherrschaft gelangen und lenksam werden „durch das edlere Gefühl der Scham“, so daß wir nicht nötig haben, die Furcht zu Hilfe zu rufen. Die dritte Predigt handelt von dem Gehorsam. Nur derjenige Gehorsam ist „der rechte, der, ohne daß weder Furcht und Hoffnung noch auch vernünftige Gründe zu Hilfe genommen werden, rein aus der kindlichen Ehrerbietung hervorgeht, und nach diesem allein können wir abmessen, ob wir in dem rechten Verhältnisse zu unsern Kindern stehen“. Durch die Ehrfurcht der Kinder gegen die Eltern wird auch der Keim zur Ehrerbietung gegen jeden höheren gemeinsamen Willen entwickelt. Die Kinder sollen nicht nur in unsere Fußtapfen treten, sondern „sollen besser werden als die Eltern waren“.

Schleiermacher ist ein besonnen abwägender Pädagoge, der Extreme vermeidet, der immer die verschiedenen Möglichkeiten im Auge behält

und vorsichtig entscheidet. Er stellt keine utopischen Ideale der Wirklichkeit gegenüber, sondern er beschreibt typische Verhältnisse auf Grund historischer und psychologischer Einsicht. Gerade dadurch gelangt Schleiermacher zu bedeutsamen wissenschaftlich-pädagogischen Bestimmungen, sein dialektisches Verfahren führt hin zu einer Theorie, die enge Beziehungen zur Praxis aufweist, ermöglicht ihm die Herausarbeitung des spezifisch Pädagogischen. Besonders wichtig ist es, daß er wie kein anderer vor ihm für die Erziehung und Bildung das Verhältnis der seelischen Struktur des Individuums zu der Struktur der objektiven Kulturgebiete berücksichtigt und die Pädagogik mit einer Kulturphilosophie verbunden hat. Er ist damit ein Vorläufer der modernen Kulturpädagogik, und es ist nicht zufällig, daß wir bei Dilthey, dem Biographen Schleiermachers, in mancher Hinsicht ähnliche Gedanken finden. Von dem romantischen Individualismus seiner Jugendzeit aus ist Schleiermacher fortgeschritten zu einem kulturphilosophischen und kulturpädagogischen Standpunkt.

## Kapitel 10

### *Probleme der Nationalbildung und pädagogische Reformen am Beginn des 19. Jahrhunderts*

#### § 27

#### Arndt und Jahn

*Literatur:* Über Arndt: H. Keferstein, E. M. Arndt als Pädagog (Manns Päd. Mag. 41). Langensalza 1894. C. Geißler, Die pädagogischen Anschauungen E. M. Arndts. Diss. Leipzig 1905. F. Menzel, Rousseausche Ideen in E. M. Arndts Fragmenten über Menschenbildung (Manns Päd. Mag. 477). Langensalza 1912. K. Levinstein, Die Erziehungslehre E. M. Arndts. Berlin 1912. C. Kölle, E. M. Arndts Fragmente über Menschenbildung in ihrer pädagogischen Bedeutung (Manns Päd. Mag. 625). Langensalza 1916. „E. M. Arndts Fragmente über Menschenbildung“, hrsgg. von W. Münch u. H. Meisner (Bibl. päd. Klass. Bd. 42). Langensalza 1904.

Über Jahn: Von neuerer Literatur: Fr. Eckardt, Fr. L. Jahn. Dresden 1924. E. Neuendorff, Turnvater Jahn, sein Leben und sein Werk. Jena 1928.

In den praktischen Bildungsbestrebungen am Anfang des 19. Jahrhunderts wirken die Ideen Rousseaus und Pestalozzis nach. Die Notwendigkeit von Reformen aber erwächst hauptsächlich durch die politischen Zeitverhältnisse. In einer Zeit starker politischer Spannungen, wo Kriege Europa erschütterten, wo das deutsche Reich zusammenbrach, mußten die Fragen nach dem Wesen von Volk und Nation und nach der Möglichkeit einer Nationalerziehung sich mit Macht geltend machen. Nur in einem festen Zusammenschluß des Volks und in einer

Beseelung durch die nationale Idee erblickte man die Aussicht auf eine Erhebung über die Zerrissenheit des politischen und sozialen Lebens. Von den verschiedensten Seiten her werden nach 1800 ethische, politische und pädagogische Probleme der Konstituierung des Staates und der Nation aufgeworfen. In Preußen mußte nach dem napoleonischen Krieg die Krise des nationalen Lebens offenbar werden und eine Lösung verlangen. Einsichtige Staatsmänner, Philosophen und Dichter hatten zum Teil schon vorher ihre mahnende Stimme erhoben, und in der Epoche der Knechtung Deutschlands durch Napoleon traten die geistigen Kämpfer für den Freiheitsgedanken hervor.

Zu den Männern, die schon früh politisch und volkserzieherisch im Sinne des nationalen Gedankens zu wirken suchten, gehört Ernst Moritz Arndt (1769—1860), der auch auf pädagogischem Gebiet sich schriftstellerisch betätigt hat. 1805 bereits veröffentlichte er seine „Fragmente über Menschenbildung“. Vom rein theoretisch wissenschaftlichen Standpunkt aus enthält das Werk ja nicht so viel Originelles, die Nachwirkung von Gedanken Rousseaus und Pestalozzis ist deutlich spürbar. Aber kennzeichnend ist das starke pädagogische Ethos, das sich hier kundgibt, kennzeichnend ist die Betonung des Wertes der kindlichen Individualität. Arndt wendet sich gegen die übliche Fassung der Begriffe Erziehung und Bildung, wonach damit „eine Art fremder Willkür eifriger nach einem bestimmten Ziele hinstrebender Tätigkeit, ein abgemessenes Eingreifen“ bezeichnet werde, und erklärt: „Wir werfen zuerst alle Absicht aus der Erziehung heraus und sagen, sie soll sein ein Erhalten des Menschlichen, ein Bewahren des Kindlichnatürlichen.“ Bildung ist ihm so wesentlich etwas Negatives, ein Wachsenlassen der Natur. „Sich bilden lassen soll man den jungen Menschen, alle Züge der schönen Welt sich früh in die weiche Tafel einzeichnen lassen; so soll das lustige Reich der Bilder, das Bild der Bilder, das Leben, in ihm und vor ihm auf- und untergehen. Dies wollen wir Bildung nennen, und die Nichtstörung dieses einfältigen Naturverfahrens heißt uns Menschenbildung im höchsten Sinn.“ Mit aller Schärfe tadelt Arndt die falsche Behandlung des Kindes durch Erwachsene, die die Natur des Kindes irgendwie vergewaltigen, er fordert, daß die Erwachsenen sich die „Angewöhnung, immer über das Kind herzufallen“ abgewöhnen. Dem Kind spricht Arndt eine wenn auch noch unausgebildete Individualität zu, auch von dem Naturrecht des Kindes spricht er. Individualität und Humanität setzt er zueinander in Beziehung. Individualität ist ihm der eigne Sinn, den jeder Mensch hat, „insofern er ein anderes organisiertes Ding ist als alles andre“, und der, am kräftigsten und ungestörtesten ausgebildet, den schönsten Weltsinn gibt. „Je mehr der Mensch ausgebildete Individualität hat, desto mehr Humanität wird er haben.“ „Auch das Kind hat seine Individualität, aber noch keine Humanität, weil seine Individualität noch ungebildet ist.“ Das Kind hat „nur Bildungsfähigkeit und Schrankenfähigkeit, aber noch kein Bild und kein Maß“. Die

Mutter repräsentiert für das Kind die Liebe, der Vater die Notwendigkeit. Durch die Verbindung dieser Gegensätze „wird die Welt, so wird der Mensch“. Pestalozzi hat nach Arndt noch nicht die Methode der Kindheit und Natürlichkeit gefunden, seine Methode ist ihm zu sehr zerlegend, geht nicht genug auf das Schaffen oder Bewahren der Bildungs- und Schöpferkraft im Menschen. Nicht die Menschen allein, die ganze Welt soll Mitbildnerin für den jungen Menschen sein. Aufgabe der Erziehung soll es sein, das Leben zu lüften und zu heben, nicht zu erniedrigen. Die Zucht soll eine bloß lenkende und abwendende Zucht sein. Freie, kräftige, lebendige Menschen will Arndt herangebildet wissen. Sein Ideal von Jugendbildung soll „die Arbeit zur Lust, die Anstrengung zur Kräftigung, den Unterricht zum bloßen Leben“ machen. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet Arndt den ganzen Gang der Erziehung. Das Knabenalter vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahr ist ihm die „Zeit der größten Erregbarkeit und Beweglichkeit des jungen Menschen“, die Zeit, wo Leib und Seele noch wahrhaft eins sind. Nicht auf den Unterricht kommt es an, sondern auf ein „gesundes heiteres Leben“. Jede Verfrühung durch unterrichtliche Unterweisung lehnt Arndt wie Rousseau ab. Er betont den Wert des Instinktes, der ihm das vollkommenste Sein in uns ist, das „geheime Wirken, woraus alles aufsprudelt und wozu alles niedersinkt“. Die Natur ist sicherste Führerin und weiseste Lehrerin. Gerade das Knabenalter mit seinen flüggen Trieben will er hinfahren und durchfahren lassen, „ohne es alle Augenblicke aufzuhalten und zu durchkreuzen, wenn dies nicht durchaus notwendig ist“. Eine rechte Weltbildung soll durch die lebendige Welt selbst erfolgen. Der Unterricht muß kommen „als Spiel, als Fabel, in Einfalt“. Was sich in lebendiger, mythischer Form darstellen läßt in Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Mathematik, Sprachen soll dem Knaben geboten werden. Auf das Begreifen des zusammenhängenden Lebens aller Naturdinge eines jeden Landes und Klimas kommt es an. Auch die Sprache ist etwas Lebendiges, Mythisches, ist „Symbol eines Volkes“. Von fremden Sprachen will Arndt zunächst die verwandten berücksichtigt wissen, so für Deutsche das Schwedische, Dänische, Englische.

Das Jünglingsalter ist nach Arndt das „Alter der Freilassung“, in dieser Zeit soll der Jüngling so geübt werden, daß er „die folgende Zeit tragen könne“. Die Abwege, die vermieden werden müssen, bezeichnet Arndt mit dem Typus des Wüstlings und dem des Phantasten. An Platons Gedanken über eine musische und gymnastische Ausbildung schließt er sich hier an. Zur Musik in diesem Sinn rechnet er Griechisch, Lateinisch, alte Geschichte und Geographie, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Physik, neuere Geschichte in großen Umrissen. Damit scheint sich doch wieder ein Enzyklopädismus zu ergeben. Aber es kommt Arndt nicht auf ein Vielerlei an, sondern auf die Heraushebung des Wesentlichen für die Gewinnung des Weltbildes. So besteht ihm die Aufgabe der Geschichte darin, „das Charakteristische in

dem Unsteten festzuhalten“. Der Mensch soll so hineingestellt werden in das innere Leben der Menschheit und der Welt. „Alle Erziehung und Bildung des jungen Menschen soll so gehen, daß er als ein schöner Ton anschlage in dem allgemeinen Akkord der Naturmysterien, daß alles Süßeste und Geheimste seiner Natur bewahrt und gepflegt werde für die heiligsten Genüsse und Verständnisse.“

In einem 1819 veröffentlichten, aber schon 1811 geschriebenen dritten Teil der „Fragmente über Menschenbildung“ mit dem besonderen Titel „Briefe an Psychidion oder über weibliche Erziehung“ hat Arndt seine pädagogischen Grundsätze auch auf das weibliche Geschlecht angewandt. Auch hier betont er den Standpunkt des Wachsenlassens und warnt vor frühem Lernen und Vielwissen. Man müsse das Ursprüngliche und Angeborne des Weibes sich „ungestört aus sich selbst erwachsen lassen“. Seinem Idealtyp des Mannes, der sein soll „ernst, stark, tapfer, frei, lieber wild in das Leben hinein als scheu aus dem Leben heraus fliehend“, stellt er den Typus des Weibes gegenüber, das sein soll „mild, ruhig, freundlich, gehorsam, lieber scheu aus dem Leben zurück als wild in das Leben hinein dringend“.

Auch in dem „Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten“ (1813) entwickelt Arndt seine allgemeinen pädagogischen Ansichten. Liebe und Notwendigkeit sind ihm „die großen Erzieherinnen und Schöpferinnen des Menschen“, die beide vereint ganz erziehen. Auch da wird jede intellektualistische Einstellung abgewiesen. „Wir wollen lieber solche Menschen, die viel können und wagen als die viel wissen und denken.“ Für die Prinzerziehung gilt ihm das Prinzip: „Auch dieses Kind ist ein Mensch und soll ein Mensch werden, es soll unter Menschen leben und handeln, es soll einst über Menschen gebieten.“ So soll der Prinz die ersten acht Lebensjahre sich frei und fröhlich entfalten. Auch er soll nicht viel fremde Sprachen lernen, sondern nur die Muttersprache und allenfalls Latein. Im Jünglingsalter soll er sich besonders dem Studium der Geschichte, der Politik und der Kriegskunst zuwenden.

1810 entwarf Arndt einen Plan einer Erziehungsanstalt, in der etwa 8 bis 10 Knaben einen Unterricht in Deutsch, Latein, Griechisch, Mathematik, Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Religion und Leibesübungen empfangen sollten. Die deutsche Sprache gilt Arndt dabei als Anfang und Grundlage, „denn deutsche Männer wollen wir bilden“.

Arndt ist auch mit seinen pädagogischen Gedanken in der Zeit der Freiheitsbewegung ein Vorkämpfer für die geistige und sittliche Erneuerung des deutschen Volkes. Es ist bemerkenswert, daß in der Epoche der nationalen Erhebung auch der Gedanke der körperlichen Ertüchtigung der Nation eine erhöhte pädagogische Bedeutung erhält. Den Wert der körperlichen Erziehung hatten ja schon viele Pädagogen betont, und im 18. Jahrhundert hatten sich besonders Vertreter des Philanthropismus, wie Salzmann und Guts-Muths, um die Einführung körperlicher Übungen in den Schulunterricht verdient gemacht. Aber

erst Friedrich Ludwig Jahn (1778—1852) bemühte sich, das Turnen zu einer nationalen Angelegenheit zu machen. Er wirkte als Lehrer am Plamannschen Institut in Berlin und veröffentlichte 1810 seine Schrift „Deutsches Volkstum“. Im Frühling 1811 konnte er in der Hasenheide den ersten Turnplatz begründen. 1813 trat er mit vielen seiner Turner in das Lützowsche Freikorps ein, während sein Gehilfe Eiselen (1793—1846) die Leitung des Turnplatzes übernahm. Nach dem Muster von Jahns Turnplatz wurden bald viele andere an den verschiedensten Orten errichtet. Pädagogen wie Harnisch, Diesterweg u. a. setzten sich für den Turnunterricht in Schulen ein. Unter der Herrschaft der Reaktion wurde Jahn demagogischer Umtriebe verdächtigt und das Turnwesen galt als gefährlich. Nach der sogenannten Breslauer Turnfehde 1818 wurden im Jahr 1819 durch Kabinettsordre alle Turnplätze in Preußen — es waren 84 — geschlossen. Jahn selbst war schon vorher verhaftet worden, wurde auf Festung gebracht und erst 1825 freigesprochen. Wenn so infolge der politischen Verhältnisse die Weiterentwicklung des Turnens in Deutschland auch gehemmt war, so hatte doch Jahns Tat einen epochemachenden Wert. In den 30er Jahren des Jahrhunderts konnte die Bewegung für die Verbreitung des Turnens wieder einsetzen. Ein preußischer Ministerialerlaß von 1837 gestattete die allgemeine Wiedereinführung des Turnens in den Schulen. Und in der Folgezeit konnte dann mehr und mehr die pädagogische Ausgestaltung des Turnunterrichts erfolgen.

## § 28

### *Die Reformen in Preußen und W. von Humboldt*

*Literatur:* B. Gebhardt, Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Berlin 1896. A. Heubaum, Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs (1798—1807). Monatsschrift f. höh. Schulen I 1902. A. Heubaum, Die Reformbestrebungen unter dem preußischen Minister J. v. Massow auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens. Mitt. d. Ges. f. d. Erz.- u. Schulgesch. Bd. 14. 1904. M. Lenz, Geschichte der Universität Berlin. Halle 1910 ff. Gunnar Thiele, Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—1819. Leipzig 1912.

Über Niemeyer: T. Dicescu, A. H. Niemeyers Verdienste um das Schulwesen. Diss. Leipzig 1892. O. Motz, A. H. Niemeyer in seinem Verhältnis zu Kant. Diss. Leipzig 1902. E. Kaiser, Der Gedanke der Selbsttätigkeit in der Pädagogik bei Niemeyer und Schwarz. (Manns Päd. Mag. 1338.) Langensalza 1931. Seine „Grundsätze der Erziehung“ sind neu hrsgg. v. G. H. Lindner (Päd. Klassiker Bd. 4 u. 5), Wien 1877—78, von W. Rein (Bibl. päd. Klass. Bd. 14—16), 2. Aufl., Langensalza 1882—84, von Joh. Meyer (Klass. d. Päd. Bd. 5—6), Langensalza 1888. Karl Menne, August Hermann Niemeyer. Sein Leben und Wirken. Zum Gedächtnis d. 100jähr. Todestages. Halle 1928.

Über W. v. Humboldt: Ed. Spranger, W. v. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909, 2. Aufl. 1928. Ed. Spranger, W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (Die gr. Erzieher Bd. 4.) Berlin 1910. F. Müßler,

W. v. Humboldts päd. Ansichten im Lichte seiner ästhet. Lebensauffassung. (Manns Päd. Mag. 340.) Langensalza 1908. K. Müller, W. v. Humboldt u. die heutige Schulreform. (Manns Päd. Mag. 1104.) Langensalza 1926.

Über Süvern: W. Dülthey, Artikel „Süvern“ in der Allg. D. Biogr., jetzt in Dültheys Ges. Schriften Bd. 4. R. Wagner, Fichtes Beziehungen zu Süvern. Diss. Erlangen 1914. G. Thiele, Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819. Leipzig 1913. W. Süvern, J. W. Süvern, Preußens Schulreformer. Langensalza 1929.

Die pädagogischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts erstreckten sich auf verschiedene Gebiete. Fragen der Erziehung der ganzen Nation im Sinne nationaler Einheit treten hervor. Es verbinden sich damit aber auch Fragen der Organisation der höheren Schule wie der Volksschule, die damit nicht unmittelbar zusammenhängen. In Preußen mußten die Stein-Hardenbergischen Reformen des Staates auch pädagogische Reformen mit sich führen. In dem sog. politischen Testament Steins von 1808 heißt es: „Am meisten aber hierbei ist von Erziehung und Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine, auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden und werden die bisher oft mit seichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftigeres Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen.“ Gedanken Pestalozzis werden im Geist einer Nationalerziehung fruchtbar gemacht, wie das schon Fichte in seinen 1807/08 gehaltenen „Reden an die deutsche Nation“ tat.

Unter Friedrich Wilhelm II. war auf Veranlassung des Freiherrn von Zedlitz 1787 das Oberschulkollegium als oberste Behörde, der das gesamte Schulwesen unterstand, eingerichtet worden. Schulmänner wie Gedike, der 1787 sein Gymnasialseminar in Berlin errichtete, und Meierotto waren Mitglieder des Oberschulkollegiums. 1788 wurde die Abiturientenprüfung eingeführt. Das Allgemeine preußische Landrecht von 1794 hatte die höheren und niederen Schulen als Veranstaltungen des Staates gesetzlich gekennzeichnet. 1808 dann wurde im Ministerium des Innern eine Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht geschaffen. Zum Leiter der Sektion hatte Stein zuerst den Halle'schen Pädagogen und Direktor der Franckeschen Stiftungen, August Hermann Niemeyer (1754—1828) in Aussicht genommen, der mit seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (1796) und anderen Schriften einen maßvollen eklektischen pädagogischen Standpunkt vertrat, der noch den Einfluß der Aufklärungszeit aufwies. Nachdem Niemeyer abgelehnt hatte, wurde Chef der Sektion Wilhelm von Humboldt, der den Gedanken des Neuhumanismus eine neue Gestalt gab und vor allem den Geist des humanistischen Gymnasiums beeinflusste.

Wilhelm von Humboldt (1767—1835) war der harmonisch gebildete, für das Griechentum begeisterte Aristokrat, der auch die ästhetischen Ideen der deutschen Klassik ganz in sein Wesen aufgenommen hatte. Auf den Studenten hatte in Göttingen der Philologe Heyne eine starke Einwirkung ausgeübt. 1792 machte er auch die Bekanntschaft von Friedrich August Wolf. Eine Zeit lebte er in Jena, wo er besonders mit Schiller freundschaftlich verkehrte. Reisen führten ihn nach Frankreich und Spanien. Von 1802—1808 war er preußischer Ministerresident in Rom. Nach seiner Rückkehr erhielt er die Stellung als Staatsrat im Departement des Kultus und des öffentlichen Unterrichts. Humboldt hat wie kaum ein anderer sein stark ästhetisch gefärbtes humanistisches Bildungsideal in sich selbst zu verwirklichen gesucht. In einem Brief von 1791 bereits schreibt er: „Die Sätze, daß nichts auf Erden so wichtig ist als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen und daß daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist, diese Maximen sind mir so zu eigen, als daß ich mich je von ihnen trennen könnte.“ 1792 hat er seinen Individualismus formuliert in einer Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“. Darin wird als der wahre Zweck des Menschen „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ bezeichnet. Hierzu ist die erste und unerläßliche Bedingung Freiheit. Außer der Freiheit aber ist für die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch nötig: Mannigfaltigkeit der Situationen, denn „auch der feinste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“. Der Mensch entgeht nur dadurch der Einseitigkeit, daß er die einzelnen, oft einzeln geübten Kräfte zu vereinen sucht, daß er „statt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen strebt“. Auf dem „ewigen Begatten der Form und der Materie oder des Mannigfaltigen mit der Einheit beruht die Verschmelzung der beiden im Menschen vereinten Naturen und auf dieser seine Größe“. Der harmonisch-ästhetische Charakter von Humboldts Bildungsideal zeigt sich hier schon. Von seiner individualistisch-liberalistischen Auffassung aus schränkt Humboldt in seinem Jugendwerk die Bedeutung des Staates stark ein. Er sagt: „Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte.“ Die Bildung ist Sache des Individuums selbst, und die individuelle Freiheit darf möglichst wenig gestört werden. Daher stellt Humboldt die Forderung: „der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem andern Endzwecke beschränke er ihre Freiheit.“

Das Musterbild der Bildung findet Humboldt in der antiken griechischen Kultur. 1793 entwirft er eine Skizze „Über das Studium des



Altertums und des Griechischen insbesondere“. Da sucht er zu zeigen, warum die Antike gerade für die gegenwärtige Zeit ein wesentliches Bildungselement darstellen muß. „Der Mensch, den uns die griechischen Schriftsteller darstellen, ist aus lauter zugleich einfachen und großen und, von vielen Gesichtspunkten betrachtet, auch schönen Zügen zusammengesetzt. Besonders heilsam muß das Studium eines Charakters, wie der griechische, in einem Zeitalter wirken, wo durch unzählige Umstände die Aufmerksamkeit viel mehr auf Sachen als auf Menschen, mehr auf Massen von Menschen als auf Individuen, mehr auf äußern Wert und Nutzen als auf innern Gehalt und Genuß gerichtet ist und wo hohe und mannigfache Kultur sehr weit von der ersten Einfachheit abgeführt hat.“ Wohl auch aus dem Jahr 1793 stammt ein Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“. Seinem Humanitätsideal sucht Humboldt dann eine feste Unterlage zu schaffen durch geisteswissenschaftlich-psychologische und anthropologische wie durch historische Untersuchungen. Er arbeitet an dem Plan einer vergleichenden Anthropologie. Sein Bildungsideal füllt sich mehr und mehr mit konkretem Gehalt und erhält eine philosophische Fundierung, wodurch Humboldt sich gerade von den Neuhumanisten des 18. Jahrhunderts unterscheidet. Wenn Humboldt in seiner Schrift „Über Goethes Hermann und Dorothea“ (1799) die ästhetischen Momente des Kunstwerks untersucht, so hat das auch eine Bedeutung für das Bildungsideal. Idealität und Totalität bestimmt Humboldt hier als notwendige Momente des Kunstwerks. Beide müssen „in genauer Verbindung miteinander stehen“. Auch beruht das Idealische offenbar auf der Möglichkeit der Totalität; denn das Unterscheidende des Ideals besteht gerade darin, daß es sich alles, aber alles nur auf seine Weise aneignet. Und wiederum begrenzt das Idealische die Totalität, da es die Menge der einzelnen Bestandteile immer in Massen zusammenschließt, die, aus einem Punkt betrachtet, ein Ganzes für den Verstand oder die Anschauung bilden. Idealität hat auch Beziehung zur Individualität. Denn ein Ideal ist nach Humboldt „die Darstellung einer Idee in einem Individuum“. „Wir fordern daher von demselben eine Eigentümlichkeit ohne Einseitigkeit. Eine solche aber erhalten wir nicht anders, als indem wir alles, was einem gewissen Charakter (der jeder idealischen Figur immer zum Grunde liegen muß) wesentlich ist, zusammennehmen, alles hingegen, was er nur zufällig an sich trägt, davon absondern. Alle Ideale erscheinen daher vollkommen als das und nur als das, was sie wirklich sind.“ Wie das Gebilde des Kunstwerks ein Ausdruck der Bildung der Individualität des Künstlers ist, ergibt sich aus den Worten: der Künstler organisiert den ganzen Stoff, den ihm die Beobachtung darreicht, „zu einer idealistischen Form für die Einbildungskraft, und die Welt um ihn her erscheint ihm nicht anders als wie ein durchgängig individuelles, lebendiges, harmonisches, nirgends beschränktes noch abhängiges, nur sich selbst genügendes Ganzes mannigfaltiger Form“. „So hat er seine eigne innerste und beste Natur in sie übergetragen und

sie zu einem Wesen gemacht, mit dem er nun vollkommen zu sympathisieren vermag.“

Seine gereifte Auffassung vom Wert der Antike für unsere Bildung hat Humboldt in dem Aufsatz „Latium und Hellas oder Betrachtungen über das klassische Altertum“ (1806) niedergelegt. Als das Charakteristische des Eindrucks, den die Beschäftigung mit der Antike gewährt, stellt Humboldt fest: 1. „daß jeder andere Gegenstand immer nur zu einer einzelnen Beschäftigung tauglich, das Altertum hingegen eine bessere Heimat, zu der man jedesmal gern zurückkehrt, scheint“, 2. „daß von ihm aus alle mannigfaltigen menschlichen Sinnes- und Vorstellungsarten verständlich werden, die man, wenn man unmittelbar von einer zur andern überginge, nicht leicht verstehen würde“, 3. „daß viele andere Gegenstände auf vielfache Weise ergreifen, allein keiner so alle Ansprüche befriedigt, so in nichts anstößt, so eine vollkommene und zugleich energische Ruhe einflößt“, 4. „daß die Beschäftigung mit dem Altertume die Untersuchung nie zu einem Ende und den Genuß nie zur Sättigung führt, daß es scheint, als könne man auf einem kleinen, eng begrenzten Felde in immer unergründlichere Tiefe graben, um immer größere Ansichten zu erhalten, daß die längst bekannten Formen immer zu neuer Erhabenheit und Lieblichkeit übergehen und zu neuem Einklang zusammentreten“. Der wesentliche Charakter des griechischen Geistes besteht für Humboldt bezeichnenderweise darin, „die Form der menschlichen Individualität, wie sie sein sollte, darzustellen“. Die eigentliche Individualität bleibt immer verborgen, unerklärlich und unbegreiflich. „Sie ist das Leben des Individuums selbst, und der Teil, der von ihr erscheint, ist der geringste an ihr.“ Auf gewisse Weise läßt sich Individualität „doch als die Konsequenz eines gewissen Strebens, das eine Menge anderer ausschließt, erkennen: als etwas positiv Werdendes durch Beschränkung“. Und diese Beschränkung führt vermöge der Einrichtung unserer Vernunft auf ein über dem Individuum stehendes Ideal. Die Momente der Individualität und der Idealität treten auch hier hervor. Zwischen Idee und Leben ist „zwar ein ewiger Abstand, aber auch ein ewiger Wettkampf“. „Leben wird zur Idee erhoben und Idee in Leben verwandelt.“ Die Form der Individualität, wie sie sein sollte, ist „das Aufstreben einer von dem lebendigen Bewußtsein, daß sie auf das Engste mit dem geheimnisvollen und unergründlichen, aber auch unendlichen Vermögen der Natur zusammenhängt, durchdrungenen Kraft innerhalb der Grenzen einer bestimmten Wirksamkeit zu demjenigen, was jenem verborgenen Vermögen entspricht, aber bloß als Ahnung gefaßt und bloß als Idee dargestellt werden kann“. Die Eigentümlichkeit der griechischen Kunst besteht nach Humboldt darin, daß sie weder einseitig auf die Idee geht noch an der Wirklichkeit klebt, sondern „die Wirklichkeit, so rein und so treu als möglich, zum Symbol der Unendlichkeit zu machen“ sucht.

In der Zeit seiner Wirksamkeit im Ministerium hat Humboldt seinen

Einfluß auf die verschiedenen Gebiete der Organisation des Bildungswesens geltend gemacht. Um die Gründung der Universität Berlin hat er sich lebhaft bemüht. Ein Aufsatz von ihm aus dieser Zeit handelt „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“. Die höheren wissenschaftlichen Anstalten, zu denen Universitäten und Akademien der Wissenschaften und der Künste rechnen, bezeichnen den Gipfel, „in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht, zusammenkommt“, sie sind bestimmt, „die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“. Ihr Wesen besteht darin, „innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen“. Die innere Organisation dieser Anstalten muß „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“. Die Schule als solche hat es nach Humboldt nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun und lernt, die höheren wissenschaftlichen Anstalten dagegen behandeln „die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ und bleiben daher immer im Forschen, der Lehrer ist hier nicht für die Schüler da, sondern „beide sind für die Wissenschaft da“. So sind diese Anstalten „von aller Form im Staate losgemacht, nichts anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt“. Der Staat muß diesen freien Wissenschaftscharakter respektieren. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“ Ein dreifaches Streben des Geistes muß rege und lebendig erhalten werden: 1. „alles aus einem ursprünglichen Prinzip abzuleiten“, 2. „alles einem Ideal zuzubilden“, 3. „jenes Prinzip und dies Ideal in eine Idee zu verknüpfen“. Der Staat darf seine Universitäten „weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen“. Er muß von ihnen „nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke, und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“. Aber der Staat hat die Pflicht, „seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“. Die Schulen sind nicht etwa berufen, den Unterricht der Universitäten zu antizipieren, und die Universitäten sind nicht ein

bloßes Komplement zu den Schulen. Der Übertritt von der Schule zur Universität ist ein Abschnitt im jugendlichen Leben, „auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zu Müßiggang oder zum praktischen Leben übergehen, sondern eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin und gleichsam von fern gezeigt war“. Zu diesem Zweck muß die Schule „auf harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten in ihren Zöglingen sinnen“, sie muß die Kraft der Zöglinge „in einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an, soviel möglich, allen Gegenständen üben und alle Kenntnisse dem Gemüt nur so einpflanzen, daß das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äußere Umstände, sondern durch seine innere Präzision, Harmonie und Schönheit Reiz gewinnt“.

Humboldt verlangt damit im Grunde schon einen einheitlichen Aufbau des ganzen Bildungswesens bis zur Spitze hin. Auf die Organisation der Universität Berlin hat Humboldt mit seinem Geist eingewirkt — auch Fichte und Schleiermacher haben über die geplante Gründung ihre Ideen geäußert —, im Herbst 1810 nach Humboldts Rücktritt vom Amt wurde die neue Universität eröffnet, die gleich ein wichtiges Bildungszentrum wurde. Aber Humboldt hat auch um die Hebung des höheren Schulwesens sich bekümmert. Es wurde durch das Ministerium eine wissenschaftliche Deputation eingerichtet, die sich mit Lehrplänen, Lehrmethoden, Prüfung der Schulamtskandidaten befassen sollte, die die Aufgabe erhielt, dafür zu sorgen, daß „die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten „Allgemeinmenschlichen in einen Brennpunkt sammle“. 1810 wurde die allgemeine wissenschaftliche Lehramtsprüfung als Vorbedingung für die Anstellung von Lehrern an höheren Schulen eingeführt. Das Gymnasium wurde als die normale höhere Schule, die zur Universität vorbereitete, ausgestaltet, eine neue Abiturientenprüfungsordnung wurde auf Humboldts Veranlassung entworfen und 1812 eingeführt, auch der Lehrplan des Gymnasiums erfuhr eine Regelung. Auch auf das Volksschulwesen richtete Humboldt sein Augenmerk, wobei ihn besonders Nicolovius unterstützte. Pestalozzis Methode gewann Einfluß in Preußen. Junge Schulmänner wurden als Eleven zu Pestalozzi geschickt, so J. W. Preuß, P. F. Th. Kawerau, J. M. Henning u. a. Ein Pestalozzischüler, der Württemberger Karl August Zeller (1774—1844), wurde nach Königsberg zur Leitung des Waisenhauses berufen, das zu einer Musterelementarschule ausgebaut werden sollte.

1810 legte Humboldt sein Amt nieder und wurde Gesandter in Wien, 1817 Gesandter in London. 1819 war er kurze Zeit Minister für die ständischen Angelegenheiten, nahm aber infolge seiner Haltung gegen die Reaktion 1820 seinen Abschied und zog sich in das Privatleben zurück, wissenschaftlichen Arbeiten sich widmend.

Mitarbeiter Humboldts waren Nicolovius und Süvern. Georg Heinrich Ludwig Nicolovius (1767—1839) war mit Hamann und Friedrich Heinrich Jacobi befreundet, hatte zum Kreis der Fürstin Gallitzin in Münster in Beziehung gestanden. 1791 machte er mit dem Grafen Stolberg eine Reise, auf der er in Zürich Pestalozzi kennenlernte. Nachdem er von 1795 ab Kammersekretär in Eutin gewesen war, trat er 1805 als Mitglied des Konsistoriums in Königsberg in den preußischen Staatsdienst und wurde 1806 Kurator der Universität Königsberg. Nicolovius beantragte schon 1808 bei Humboldts Vorgänger die Entsendung preußischer Eleven zu Pestalozzi und die Errichtung eines Normalinstituts in Preußen. Nicolovius war dann als Direktor der Abteilung des Kultus Mitarbeiter Humboldts und wirkte auch weiter unter Humboldts Nachfolger Schuckmann. 1817 wurde er Mitglied des Staatsrats.

Mehr noch direkt von Humboldt beeinflusst ist Johann Wilhelm Süvern (1775—1829). Er war Schüler von Friedrich August Wolf, wirkte dann vier Jahre als Mitglied von Gedikes philosophisch-pädagogischem Seminar, wurde 1800 Rektor am Gymnasium in Thorn, 1803 in Elbing, wo er den „Entwurf eines neuen Einrichtungsplans für das Elbingsche Gymnasium“ (1804) verfaßte. 1807 ging er als Professor der alten Literatur an die Universität Königsberg, erweckte dort durch seine Vorlesungen das Interesse des Hofes und kam zum Freiherrn von Stein in Beziehung. 1809 wurde er zum Staatsrat in der Unterrichtsabteilung im Ministerium des Innern ernannt. Die Unterrichtsreformpläne im Geist Humboldts wurden größtenteils von Süvern ausgebildet. Auch unter Humboldts Nachfolger von Schuckmann wirkte Süvern im Sinne Humboldtscher Reformgedanken weiter. Als Ergebnis der Bestrebungen zur Neugestaltung des Gymnasiums wurde 1812 eine Unterrichtsverfassung fertiggestellt, die 1816 von der Unterrichtsverfassung empfohlen, aber nie als verpflichtende Verordnung veröffentlicht wurde. Bildungsziel und Unterrichtsplan des humanistischen Gymnasiums werden hier gekennzeichnet. Eine harmonische Ausbildung des Geistes soll erzielt werden, der organische Zusammenhang der Unterrichtsfächer, unter denen Lateinisch, Griechisch, Deutsch und Mathematik als Hauptfächer hervortreten, wird betont. Das Gymnasium baut sich in einem zehnjährigen Kursus mit sechs Klassen auf. Aber Süvern hatte nicht nur die Neugestaltung des Gymnasiums, sondern eine einheitliche Regelung des ganzen Unterrichtswesens im Auge. Ihm wurde die Redaktion des Entwurfes eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes anvertraut. In einer Denkschrift von 1817 entwickelt er die Prinzipien seiner Anschauungen über das Ganze des nationalen Bildungswesens. Der Staat ist ihm ein lebendiger geistiger Organismus, „gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im großen“, da er durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger einwirkt und so „unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches

Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt“. Zu einer solchen Nationalerziehung im großen muß die Nationaljugenderziehung vorbereiten, muß den Grund des ganzen Werkes legen, und so muß das System der Jugenderziehung mit dem ganzen System des Staates übereinstimmen. 1819 kam der sogenannte Süvernsche Unterrichtsgesetzesentwurf zustande, der nie Gesetz geworden ist. Hier ist der Gedanke einer einheitlichen staatlichen Organisation des gesamten Unterrichtswesens durchgeführt. Die öffentlichen allgemeinen Schulen, so heißt es da, „sollen mit dem Staat und seinem Endzwecke in dem Verhältnis stehen, daß sie als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volkes die Grundlage der gesamten Volkserziehung bilden“ (§ 2). „Die allgemeinen öffentlichen Schulen sollen die allgemeine Jugendbildung vom Anfange des Schulunterrichtes bis zu der Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, durch drei wesentliche Stufen durchführen.“ Diese drei Stufen sind: „die allgemeine Elementarschule, die allgemeine Stadtschule und das Gymnasium“ (§ 3). „Alle diese Stufen müssen auf ihren Endzweck so fest gerichtet sein, daß sie zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können.“ „Jede Stufe muß ihren eigenen Zweck verfolgen, weil aber dieser in dem allgemeinen Endzweck enthalten ist, zugleich auf die nächste höhere Stufe vorbereiten können“ (§ 4).

Süverns Plan hatte leider keine praktische Bedeutung erhalten, da er in der Zeit der Reaktion nicht ausführbar war. 1817 war in Preußen ein selbständiges Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten errichtet worden, dem der vielseitige und bedächtige Minister Karl Freiherr von Altenstein (1770—1840) vorstand. Sein Helfer war der rührige vortragende Rat Johannes Karl Hartwig Schulze (1786 bis 1869), ein Verehrer Hegels. Die politischen Verhältnisse der Zeit ließen großzügige Reformen nicht zu.

## § 29

### *Reformen in Bayern und Österreich*

*Literatur:* Über Stephani: A. Heubaum, Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani. Halle 1904. M. Imhof, Staatspädagogik vor 100 Jahren im System H. Stephanis. Diss. Leipzig 1916.

Über Graser: H. Wieck, J. B. Graser. 2 Bde. Langensalza 1891. E. A. Leisker, Die Pädagogik J. B. Grasers in ihren Hauptpunkten. Leipzig 1879. G. Schläger, J. B. Grasers Divinitätsprinzip. Diss. Erlangen 1903. Seine „Päd. Schriften“, hrsgg. v. H. Wieck (Klass. d. Päd. Bd. 13 u. 14). Langensalza 1891.

Über Sailer: L. Radlmaier, J. M. Sailer als Pädagog. Berlin 1909. Ph. Klotz, J. M. Sailer als Moralphilosoph. Paderborn 1909. J. Baier, Der Pädagog Bischof J. M. Sailer in seiner Beziehung zur modernen Pädagogik. Würzburg 1904. M. Schmitt, Der Bischof J. M. Sailer und die Spontaneitätsidee. Münster 1931. „Sailers päd. Erstlingswerk“, hrsgg. v.

L. Kellner (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 4). Freiburg 1891. Sailer „Über Erziehung“, hrsgg. v. Joh. Baier (Bibl. d. kath. Päd. Bd. 13). 2. Aufl. Freiburg 1910, u. v. J. Gansen (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 22). 7. Aufl. Paderborn 1927. „Kleinfeste päd. Schriften“, hrsgg. v. L. Radlmaier (Slg. d. bed. päd. Schr. Bd. 37). Paderborn 1911.

Über Milde: K. Wotke, V. Milde als Pädagoge. Wien 1902. B. Gallwitz, Darstellung und Kritik der Pädagogik Mildes. Leipzig 1909. L. Krebs, V. E. Milde in seiner Bedeutung für den Religionsunterricht. Wien 1925. M. Bauer, V. E. Milde (Manns Päd. Mag. 1199). Langensalza 1928. Mildes „Lehrbuch“, hrsgg. v. G. K. Kahl (Slg. d. bed. päd. Schr. 34). Paderborn 1908, u. A. Knöppel (Klass. d. Päd. Bd. 26). Langensalza 1909.

Auch in anderen Staaten mußten im Anfang des 19. Jahrhunderts Probleme einer Neuordnung des Schulwesens hervortreten, schon die mannigfachen Änderungen der staatlich-politischen Verhältnisse mußten darauf führen. Bayern hatte unter Max Joseph starken Gebietszuwachs erhalten und war 1806 Königreich geworden. Max Josephs Minister Montgelas (1759—1838) bekümmerte sich auch um die Hebung des ganzen Schulwesens. 1802 wurde die allgemeine Schulpflicht für die Kinder vom sechsten bis zwölften Jahr angeordnet. 1803 richtete das Generalschul- und Studiendirektorium einen Aufruf an die Geistlichkeit, sich der Jugendbildung anzunehmen. Das Schulbehördenwesen wurde geordnet. Freitagsschulen und Industrieschulen wurden geschaffen. 1804 wurde ein Lehrplan für die dreistufige Volksschule erlassen. Die Lehrerbildung wurde in den folgenden Jahren durch Errichtung von Lehrerseminaren geregelt.

Praktische Schulmänner wirkten im Sinne gemäßiger Reformen. Allerdings die Pestalozzische Methode fand in Bayern keinen starken Anklang, es herrschten dort noch mehr Gedanken eines Rationalismus. Da ist der protestantische Theologe Heinrich Stephani (1761 bis 1850), der als Schulrat in Augsburg und Eichstätt tätig war, von 1815 ab als Dekan in Gunzenhausen wirkte, bis er 1834 wegen seiner freien Ansichten suspendiert wurde. Er betont in seinen „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft“ (1797), die dann zu dem Werk „System der öffentlichen Erziehung“ (1805) erweitert wurden, mit Nachdruck, daß das ganze Erziehungswesen eine Staatsangelegenheit sei, und verlangt Erziehung zum brauchbaren Staatsbürger. Bekannt wurde Stephani vor allem durch seine Elementarbücher: die „Fibel“ (1802) und die Anleitung zur Fibel „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, die Kinder das Lesen zu lehren“ (1803). Durch seine Bemühungen wurde die Buchstabiermethode durch die Lautiermethode verdrängt und damit der Leseunterricht auf eine neue Grundlage gestellt. 1835 veröffentlichte Stephani ein „Handbuch der Unterrichtskunst für Lehrer nach der bildenden Methode“, 1836 ein „Handbuch der Erziehungskunst“. Die Unterrichtskunst hat es nach ihm nur mit der „Ausbildung der Denk- oder Erkenntniskraft (des Verstandes)“ zu tun, die Erziehungskunst mit der Ausbildung des

Willens als des Vermögens, unsere Handlungen nach Vorstellungen zu bestimmen.

Ein freisinniger katholischer Pädagoge war Johann Baptist Graser (1766—1841), der, nachdem er vorher Professor in Landshut gewesen war, als Oberschulkommissar in Bamberg und von 1810—25 als Schulrat in Bayreuth wirkte. Von philosophischen Lehren Schellings abhängig ist seine Schrift „Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung“ (1811), wo er als die Bestimmung des Menschen die Divinität, die Darstellung des Ebenbildes Gottes im Menschen hinstellt. In dem Werk „Elementarschule fürs Leben, in der Grundlage, in der Steigerung, in der Vollendung“ (1817—1841) sucht er die Verbindung von Schule und Leben festzuhalten. Auch Graser hat sich mit der Methodik des Elementarunterrichts befaßt. Er hat die üblichen Leselehrmethoden, auch Stephanis Lauttermethode, kritisiert und seinerseits eine Schreiblesemethode aufgestellt, indem er von dem Grundsatz ausgeht, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht werden muß, das Wort zuerst in der Schrift dargestellt werden muß, ehe es gelesen werden kann. 1819 veröffentlichte er die Schrift „Erster Kindesunterricht, erste Kindesqual, Kritik der üblichen Leselehrmethoden“, und 1820 richtete er gegen Stephani die Schrift „Das Schulmeistertum mit der Elementarschule fürs Leben im Kampfe“. Besonders hat Graser auch um den Taubstummenunterricht sich verdient gemacht, so mit seinem Werk „Der durch Gesicht- und Tonsprache dem Leben wiedergegebene Taubstumme“ (1829) und der nachgelassenen Schrift „Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit“ (1843).

Eine Erziehung im religiös-christlichen Sinn hat der katholische Theologe Johann Michael Sailer (1751—1832) verlangt, der als Professor in Dillingen, Ingolstadt und Landshut wirkte, 1821 Domkapitular und 1829 Bischof in Regensburg wurde. Bereits in einer Preisschrift von 1778 „Über die wichtigste Pflicht der Eltern in Erziehung ihrer Kinder“ hat er die Wichtigkeit der Erziehung in verschiedener Hinsicht hervorgehoben: „Die Erziehung der Kinder ist das äußerste Bedürfnis der Menschheit, die dringendste Angelegenheit des Staates, das würdigste Geschäft der Religion.“ Sein pädagogisches Hauptwerk ist die Schrift „Über Erziehung für Erzieher“ (1807). Sailer wendet sich kritisch gegen allen pädagogischen Naturalismus, vertritt ähnlich wie etwa Fenelon Gedanken einer christlichen Erziehung. In jedem Menschen liegen nach ihm „drei Menschen, in jedem Menschenkeime drei Keime: des tierischen Lebens, des menschlichen Lebens, des göttlichen Lebens“. Die Vollendung der Menschheit bestünde darin, „daß die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende würde und von diesem aus Leben in die Sittlichkeitssphäre und Licht in die Erkenntnisssphäre ausströmte“. Wenn Kant gesagt hatte, der Mensch müsse diszipliniert, kultiviert, zivilisiert, moralisiert werden, so genügt das für Sailer nicht, er fügt hinzu, der Mensch müsse auch divinisiert, d. h.



zum göttlichen Leben gebildet werden. Der erste Teil von Sailer's Erziehungslehre behandelt die Idee der Erziehung, der zweite Teil die Realisierung der Idee in der Wirklichkeit. Individuelle und universelle Bildung will Sailer verbinden. Die individuellen Anlagen sollen „teils so entwickelt teils so gehütet werden, daß die universelle Bildung der Menschheit nicht darunter leide“, und die universelle Bildung soll durch die individuellen Anlagen gefördert werden. Das menschliche Individuum soll auch als Glied der Familie, als Glied des Staates, als Glied der Kirche „darstellen das Bild der vollendeten Menschheit, das Bild der allumfassenden Liebe, die von Gott ausgehend und alle Menschen umfassend, sie alle mit Gott wieder vereint“. Sailer sucht Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung der sinnlichen, der intellektuellen, der moralischen und der religiösen Potenz. Kennzeichnend ist z. B. der Begriff der „schönen Kindlichkeit“, worunter er „das rege Gefühl des Trauens und Glaubens, des Wohlwollens und des Dankes, die ungetrübte, durchsichtige Aufrichtigkeit, Offenheit, Herzlichkeit, das Gerngehörchen und das willige Abhängigsein“ versteht. Das Prinzip der Erziehung lautet nach Sailer: „Vertritt die Stelle der Vernunft an dem Menschenkinde, daß es Mensch werde; vertritt die Stelle der Vernunft so lange, bis es zur Selbstführung tüchtig geworden sein wird; vertritt endlich die Stelle der Vernunft an dem Kinde so, daß seine Entwicklung zur Selbstführung sicher und zur rechten Stunde eintreten könne.“ Zwischen Materialismus und Spiritualismus liegt ihm die Wahrheit in der Mitte: „Bilde den Menschen so, daß er für die Ewigkeit reife, ohne für die Arbeiten und Strapazen des Lebens in der Zeit untauglich zu sein.“

Im höheren Schulwesen Bayerns machte sich der Einfluß des Neuhumanismus geltend. 1804 hatte der Generalschulrat Wismayr noch im Geiste der Aufklärung einen Lehrplan für alle kurpfalzbayrischen Mittelschulen entworfen, nach dem die eine Mittelschule sich in Elementarschule, Realschule, Gymnasium und Lyzeum gliedern sollte. 1808 wurde der mit Hegel befreundete Friedrich Immanuel Niethammer (1766—1848) als Zentralschulrat nach München berufen. In einer Schrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“ (1808) tat er den Philanthropinismus als Animalismus ab und sah das Wesentliche des Humanismus darin, daß er mehr für die Humanität als für die Animalität des Zöglings Sorge. Noch 1808 wurde Niethammers Organisationsplan, das „Allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten“, veröffentlicht. Auf einem gemeinsamen Elementarkursus (vom 8. bis 12. Lebensjahr) baute sich nach diesem Plan ein Realkursus und ein Gymnasialkursus auf. Der Philosophie wurde durch Niethammer am Gymnasium eine wichtige Stellung zuerkannt. Unter König Ludwig I. hat dann der Philologe Friedrich Thiersch (1784—1860), der schon 1812 ein philologisches Institut in München begründet hatte, für eine Reorganisation des Gymnasiums im Sinne einer humanistischen Gelehrtenschule gewirkt. In einem

großen Werk „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ (1826—1831) legte er seine Ansichten dar, 1829 entwarf er einen neuen Lehrplan.

In Österreich wurde unter Franz II. 1805 eine „Politische Verfassung der deutschen Schulen“ erlassen, die mit einigen Abänderungen bis 1869 in Kraft blieb. Die Schulen wurden danach eingeteilt in Privatschulen, Hauptschulen und Realschulen, auch die Normal-schulen, an denen die Lehrerbildung stattfand, blieben. Die Schul-aufsicht wurde der Kirche überlassen.

Ein österreichischer Pädagoge ist Vinzenz Eduard Milde (1777 bis 1853), der 1805 Professor der Katechetik, Dialektik und der Erziehungskunde an der Universität Wien wurde, aber 1810 wegen Kränklichkeit sein Lehramt niederlegte, 1823 Bischof von Leitmeritz und 1831 Erzbischof von Wien wurde. Er hat 1811—1813 in zwei Bänden ein „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ veröffentlicht. Milde sieht ausdrücklich in der Psychologie die Quelle der Pädagogik. Die allgemeinen Vorschriften der Erziehung können nur aus der Natur des Menschen abgeleitet werden. Die Erziehungswissenschaft führt die Vorschriften auf die Natur des Menschen zurück, erhebt sie zu allgemeinen Grundsätzen, ordnet und verbindet sie zur Einheit. Da ungeachtet aller individuellen Verschiedenheiten in allen Menschen dieselben Anlagen vorhanden sind und sich gesetzmäßig entwickeln, sind auch „allgemein geltende Regeln und Vorschriften über die Kultur dieser Anlagen möglich“. Unter „Erziehungskunst“, die sich auf Erziehungswissenschaft gründet, versteht Milde „die Geschicklichkeit, die allgemeinen Grundsätze in einzelnen Fällen richtig anzuwenden, die allgemeinen Mittel den Individuen anzupassen“. Die Erziehungslehre wird bei jeder einzelnen Anlage in die Diätetik, die Bildungskunde, die Heilkunde und die Anleitung zur Selbstbildung eingeteilt, denn der Erzieher soll 1. „die von der Natur gegebenen Anlagen zu erhalten suchen“, 2. „die Anlagen in ihrem Streben nach Entwicklung unterstützen und denselben eine bestimmte Richtung zu geben suchen“, 3. die Gebrechen heben, die Fehler heilen, „den naturgemäßen Zustand herzustellen bemüht sein“, 4. den Zögling zur Selbstbildung seiner Anlagen anleiten und fähig machen. Erziehung ist nach Milde die „absichtliche Einwirkung auf die Entwicklung und Richtung der vorhandenen Anlagen“, sie benutzt nur die gegebenen Anlagen. Dem Zweck der Erziehung kann nur eine „alle Anlagen umfassende Bildung“ entsprechen, da die einzelnen Anlagen in der engsten Verbindung stehen, so daß keine ohne Nachteile der anderen verwahrlost werden kann. Milde wendet sich gegen bloße Gedächtnisbildung, bloße Verstandesbildung, aber auch einseitige Gefühlsbildung, er weist auf die Bildung des Willens hin, die oft vernachlässigt werde, Bildung des inneren Charakters sei die Hauptsache. Die Anlagen müssen „in dem der Natur gemäßen Verhältnisse und harmonisch gebildet werden“. Gegenüber der praktisch-utilitaristischen Auffassung, die in der bürger-

lichen Brauchbarkeit, dem bürgerlichen Glück das Ziel der Erziehung erblickt, betont er neben diesem besonderen Zwecke den allgemeinen Zweck einer Bildung zur Bestimmung des Menschen. „Weder die Bildung zur Menschheit noch die Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit darf übersehen und vernachlässigt werden.“ „Die Aufgabe für den Erzieher besteht darin, beide Zwecke in Harmonie zu bringen, damit der Charakter des Menschen nicht über der Form des Bürgers verloren gehe.“ So sucht sich Milde von Einseitigkeiten freizuhalten, wägt er vorsichtig ab, verbindet er theoretische Besinnung mit der Berücksichtigung der Erfordernisse der Praxis.

## Kapitel 11

### *Der nachkantische Idealismus*

*Literatur:* Verzeichnis der philosophischen Literatur in Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie. IV. Teil (12. Aufl. bearb. v. T. K. Oesterreich). Berlin 1923. Außerdem die Darstellungen der Geschichte der Pädagogik. — *P. Schneider*, Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen. Berlin 1927.

## § 30

### *Fichte*

*Literatur:* *E. J. Leistner*, Fichtes Reden an die deutsche Nation in ihrer päd. Bedeutung. Progr. 1877—78. *A. Ficker*, J. G. Fichtes Gedanken über Erziehung. Progr. 1881. *A. Sieler*, Darstellung der Volksschulpädagogik J. G. Fichtes. Leipzig 1895. *P. Vogel*, Fichtes philosophisch-päd. Ansichten u. ihr Verh. zu Pestalozzi (Manns Päd. Mag. 300). Langensalza 1907. *A. Naujoks*, Die Idee der Bildung bei Fichte. Diss. Gießen 1909. *G. Voigt*, Das Erziehungsideal in Fichtes Reden an die deutsche Nation. Gotha 1909. *A. Riehl*, Fichtes Universitätsplan. Berlin 1910. *F. Spanier*, J. G. Fichtes Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert (Päd. Mag. 376). Langensalza 1909. *J. Vogel*, Die Päd. Fichtes im Verh. zu derj. Schleiermachers. Diss. Erlangen 1910. *K. Kesseler*, Fichte als Prophet der Jugendpflege. Langensalza 1911. *Frz. Ritzer*, Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platons päd. Ideal (Manns Päd. Mag. 496). Langensalza 1913. *A. Buchenau*, Die philosophischen Grundlagen der Fichteschen Erziehungslehre. Langensalza 1913. *R. Wagner*, Fichtes Beziehungen zu Süvern. Diss. Erlangen 1914. *H. Scholz*, Fichte als Erzieher (Kantstudien Bd. 19, 1914). *R. Wagener*, Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Leipzig 1914. *W. Erben*, Fichtes Universitätspläne. Innsbruck 1914. *E. Bergmann*, Fichte, der Erzieher zum Deutschtum. Leipzig 1915. 2. Aufl. 1928. *H. Schulz*, J. G. Fichte als Hauslehrer (Manns Päd. Mag. 709). Langensalza 1919. *P. Michel*, Die Idee der Selbsttätigkeit bei Fichte (Manns Päd. Mag. 1217). Langensalza 1928. — Fichtes Sämtl. Werke, 8 Bde. Berlin

1845—46, und Nachgelassene Werke, 3 Bde. Bonn 1834—35, hrsgg. v. I. H. Fichte. Werke, Auswahl in 6 Bdn., hrsgg. v. F. Medicus. Leipzig 1908—12. J. G. Fichtes päd. Schriften u. Ideen“, v. H. Keferstein (Päd. Klass. Bd. 13). Wien 1883. J. G. Fichte, „Reden an die deutsche Nation“, hrsgg. v. Th. Vogt (Bibl. päd. Klass. Bd. 20). 2. Aufl. Langensalza 1896.

Die Kantische Philosophie hat ihre Fortbildung in der Richtung des deutschen Idealismus erhalten, deren Hauptvertreter Fichte, Schelling und Hegel sind. Auch auf die Pädagogik hat diese philosophische Strömung starken Einfluß ausgeübt. Auf eine idealistische Bestimmung der Bildungsziele wird hier Wert gelegt, eine philosophisch begründete Pädagogik wird in Beziehung gesetzt zur Ethik, zur Geistesphilosophie und zur Metaphysik. Apriorische Ideen werden über das Empirische gestellt, so erhält die Pädagogik einen spekulativen Zug, wird das Seinsollende mehr betont als die empirische Wirklichkeit der Praxis.

Johann Gottlieb Fichte (1762—1814) hat sich aus armen Verhältnissen emporgearbeitet, mußte als Student, um seinen Lebensunterhalt zu gewinnen, Privatunterricht erteilen und war lange Jahre hindurch Hauslehrer. Als 1790 ein Student in Leipzig Privatstunde von Fichte in der Kantischen Philosophie wünschte, war das für Fichte der Anlaß, sich mit Kant genauer zu beschäftigen, und zwar geht er bezeichnenderweise von Kants Kritik der praktischen Vernunft aus und stellt die Idee der Freiheit in den Mittelpunkt. In einem Brief schreibt er: „Ich lebe in einer neuen Welt, seitdem ich die Kritik der praktischen Vernunft gelesen habe. Sätze, von denen ich glaubte, sie seien unumstößlich, sind mir umgestoßen, Dinge, von denen ich glaubte, sie könnten mir nie bewiesen werden, z. B. der Begriff einer absoluten Freiheit, der Pflicht usw. sind mir bewiesen, und ich fühle mich darüber nur um so froher. Es ist unbegreiflich, welche Achtung für die Menschheit, welche Kraft uns dieses System gibt.“ 1791 besuchte er Kant in Königsberg, schrieb die religionsphilosophische Schrift „Versuch einer Kritik aller Offenbarung“, über die Kant sich anerkennend äußerte, ja die, als sie 1792 anonym erschien, für ein Werk von Kant selbst gehalten wurde, bis Kant öffentlich Fichte als den Verfasser bezeichnete, der dadurch rasch eine literarische Berühmtheit erlangte. Fichte war von vornherein Kant gegenüber eine mehr auf aktives Handeln eingestellte, ja revolutionäre Natur. Er will mit seiner Philosophie gleich auch praktisch wirken, will Prediger und Erzieher des Volks sein: die ethische und pädagogische Tendenz ist seiner Philosophie immanent. In seiner Jugend ist er von Ideen Rousseaus und der französischen Revolution begeistert. 1793 schreibt er in der Schweiz zwei Schriften über die französische Revolution: „Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten“ und „Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution“. Freiheit und Persönlichkeit sind für Fichte unveräußerliche Rechte. „Der Mensch kann weder ererbt noch ver-

kauft noch verschenkt werden; er kann niemandes Eigentum sein, weil er sein eigenes Eigentum ist und bleiben muß. Er trägt tief in seiner Brust den Götterfunken, der ihn über die Tierheit erhöht und ihn zum Mitbürger einer Welt macht, deren erstes Mitglied Gott ist — sein Gewissen. Dieses gebietet ihm schlechthin und unbedingt — dieses zu wollen, jenes nicht zu wollen, und ist frei und aus eigener Bewegung, ohne allen Zwang außer ihm.“ Der Ausspruch der Vernunft, der die freien Handlungen geistiger Wesen betrifft, ist schlechthin gültiges, allgemeines Gesetz. Wenn man meint, Theorien seien praktisch oft nicht ausführbar, so betont Fichte: „Der Mensch kann, was er soll; und wenn er sagt, ich kann nicht, so will er nicht.“ 1794 wurde Fichte als Professor nach Jena berufen, und nun entwarf er gleich sein eigenes philosophisches System. Eine allgemeine Wissenschaftslehre stellt er auf, die Form und Gehalt für alle möglichen Wissenschaften begründen soll. Wissenschaft muß eine systematische Form haben, alle ihre Sätze hängen „in einem einzigen Grundsatz zusammen und vereinigen sich in ihm zu einem Ganzen“. Der absolut erste, schlechthin unbedingte Grundsatz alles menschlichen Wissens drückt die Tatbehandlung des Ich aus, die allem Bewußtsein zugrunde liegt. Das Ich als das reine, allgemeine, noch nicht empirisch bestimmte Ich ist für Fichte Prinzip, es ist „zugleich das Handelnde und das Produkt der Handlung, das Tätige und das, was durch die Tätigkeit hervorgebracht wird“, es „setzt sich durch sein bloßes Sein und ist durch sein bloßes Gesetzsein“. Worin Fichte das Ziel des Menschen erblickt und wie er sein Amt als Professor auffaßt, zeigen schon „Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten“ (1794). „Alles Vernunftlose sich zu unterwerfen, frei und nach seinem eignen Gesetze es zu beherrschen“, ist letzter Endzweck des Menschen, den er aber nicht erreichen, sondern dem er sich nur ins Unendliche annähern kann. Sittliche Veredlung des ganzen Menschen ist letzter Zweck des Individuums wie der Gesellschaft, und der Gelehrte ist „der Erzieher der Menschheit“. Einen „Priester der Wahrheit“ nennt Fichte sich selbst. In einem beständigen Fortgang der Kultur und der gleichförmigen fortgesetzten Entwicklung aller Anlagen und Bedürfnisse sieht Fichte die Bestimmung der Menschheit, und er wendet sich damit ausdrücklich gegen Rousseau. Von Rousseau sagt er: er hatte „mehr Energie des Leidens als der Tätigkeit“, er „berechnete das Leiden, aber er berechnete nicht die Kraft, welche das Menschengeschlecht in sich hat, sich zu helfen. Rousseau schildert, meint Fichte, „durchgängig die Vernunft in der Ruhe, aber nicht im Kampfe“, er entfernt bei der Erziehung von Emil die Hindernisse und läßt „die gütige Natur walten“. So wird Emil immer unter der Vormundschaft der Natur bleiben, „denn Tatkraft, Feuer, festen Entschluß, gegen sie zu kriegen und sie zu unterjochen, hat er ihm nicht beigebracht“. Rousseaus Zögling „wird unter guten Menschen gut sein, aber unter bösen — und wo sind nicht die meisten böse? — wird er unsäglich leiden“.

Die Pädagogik muß ihren Platz in Fichtes praktischer Philosophie erhalten, und demgemäß werden auch in den Werken über dieses Gebiet, der „Grundlage des Naturrechts“ (1796) und dem „System der Sittenlehre“ (1798) pädagogische Fragen miterörtert. Erziehung ist, sagt Fichte, „die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. „Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen.“ Die Eltern werden ihr Kind auffordern zur freien Tätigkeit, und so wird sich bei ihm allmählich Vernunft und Freiheit zeigen. Aber auch die Erhaltung des Kindes ist Zweck, und so müssen die Eltern die Freiheit des Kindes so beschränken, daß ihr Gebrauch die Erhaltung des Kindes nicht in Gefahr bringe. Diese „erste Erziehung“ nennt Fichte auch Zucht. Die „höhere Erziehung“ dann besteht darin, daß die Moralität im Kind entwickelt wird. Dazu gehört Geschicklichkeit, d. h. zweckmäßige Bildung der Kräfte, damit das Kind ein gutes Werkzeug zur Beförderung des Vernunftwerkes sein könne, und ferner die moralische Richtung der gebildeten Freiheit des Zöglings. Für den Zweck der Moralität darf die Freiheit nicht eingeschränkt werden, „Moralität entwickelt sich aus dem Menschen selbst, und läßt sich nicht durch Zwang oder künstliche Anstalten hervorbringen“. Die Erziehung der Kinder ist den Eltern Gewissenssache. Zur Erziehung gehört „ein fortgesetzter Plan, Gleichförmigkeit der Maximen, nach denen die Kinder behandelt werden“. Der Staat macht es „den Eltern zur Pflicht, ihre Kinder zu erziehen“ und garantiert ihnen „die Bedingungen der Möglichkeit dieser Erziehung“.

Als Fichte 1799 infolge des Atheismusstreites seine Entlassung erhielt und er dann in Berlin seinen Aufenthalt nahm, betonte er nur noch stärker die pädagogische Bedeutung der Philosophie, ließ er ethische und religionsphilosophische Probleme hervortreten. In einem Fragment von 1799 „Rückerinnerungen, Antworten, Fragen“ unterscheidet Fichte den negativen und kritischen Nutzen und den positiven und pädagogischen Nutzen der Philosophie. Sie ist pädagogisch, indem sie „aus den höchsten Gründen, eben weil sie den ganzen Menschen begreifen lehrt“, zeigt, „wie man die Menschen bilden müsse, um moralische und religiöse Besinnungen auf die Dauer in ihnen zu bilden und nach und nach allgemein zu machen“. In popularisierender Form verfaßt Fichte eine Schrift „Die Bestimmung des Menschen“ (1800). Nicht im empirisch Endlichen erblickt er die Bestimmung des Menschen, sondern er weist auf das überempirische Reich der ethischen Werte hin. „Ich bin Glied zweier Ordnungen; einer rein geistigen, in der ich durch den bloßen reinen Willen herrsche, und einer sinnlichen, in der ich durch meine Tat wirke. Der ganze Endzweck der Vernunft ist reine Tätigkeit derselben, schlechthin durch sich selbst und ohne eines Werkzeuges außer sich zu bedürfen, — Unabhängigkeit von allem, das nicht selbst Vernunft ist, absolute Unbedingtheit.“ Und Fichtes Schrift „Der geschlossene Handelsstaat“ (1800) will die „Probe einer künftig zu liefernden Politik“ liefern. „Alles Gute, dessen der Mensch teilhaftig

werden soll, muß durch seine eigne Kunst, zufolge der Wissenschaft hervorgebracht werden: dies ist seine Bestimmung.“ So redet Fichte von einer Wissenschaft und einer Kunst, den Vernunftstaat allmählich herbeizuführen. Von der Ethik und der Religionsphilosophie kommt Fichte auch zur Geschichtsphilosophie, indem er die Geschichte in ihrer Entwicklung auf den Zweck der Bestimmung der ganzen Menschheit gerichtet sein läßt, wie die 1804/05 gehaltenen Vorlesungen „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ zeigen. Daß es Fichte nicht etwa nur auf eine individuelle Bildung ankommt, daß er das Individuum als Glied der Gemeinschaft faßt, tritt hier deutlich hervor. Zu dem absoluten Staate als einem durch die Vernunft geforderten menschlichen Verhältnis „sich allmählich mit Freiheit zu erheben, ist die Bestimmung des menschlichen Geschlechts“. „Es gibt keine Art der Bildung, die nicht von der Gesellschaft, d. i. vom Staate im strengsten Sinne, ausgehe, und die nicht wieder in dieselbe zurückzulaufen streben müsse; diese Bildung ist daher selbst Staatszweck, und der vollkommene Staat wird dessen Beförderung jedem nach seinem Maße schon ohnedies in Anschlag gebracht haben.“

Wie für Fichte in dieser Zeit auch pädagogische Fragen naheliegen, zeigen die „Aphorismen über Erziehung“, die 1804 entworfen sind, als Fichte einige Knaben aus befreundeten Familien zur Miterziehung in sein Haus aufnehmen wollte. Fichte selbst wollte zusammen mit einem oder zwei Hauslehrern „unter täglich gegenseitiger Rücksprache und Rechenschaftsablegung lehren und die Zöglinge unter ununterbrochener Aufsicht behalten“. Einen Menschen erziehen, sagt Fichte hier, heißt: „ihm Gelegenheit geben, sich zum vollkommenen Meister und Selbstherrscher seiner gesamten Kraft zu machen.“ Nicht Erziehung für einen abgesonderten Gebrauch der Kraft des Menschen, für einen bestimmten Stand kann in Frage kommen, denn dadurch würde die Kraft verengt und zum „Sklaven des angebildeten Standes“ gemacht, sondern die gesamte Kraft soll als ein zusammenhängendes Ganzes gebildet werden. Die philanthropistische Methode, leicht oder spielend zu lehren und zu lernen, lehnt Fichte ab. Der innere Geist und Charakter der intellektuellen Erziehung, ohne welchen alle äußerlichen Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben, ist ihm der, „daß der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber nur mechanisch etwas anlerne“. Ein systematisches und spekulatives Studium soll vor den Jahren der anfangenden Reife nicht betrieben werden, vorher „werde nur reicher Stoff der Erkenntnis herbeigeführt, die Phantasie gestärkt und frei und selbständig gemacht, der Verstand durch Übung an den gesetzmäßigen Gang angewöhnt, als ob dies gar nicht anders sein könne“. Auch eine harmonische Ausbildung des Körpers durch gymnastische Übungen wird gefordert, denn „der Körper ist so gut Ausdruck der gesamten menschlichen Kraft als es der Geist ist“. Eine positive moralische Erziehung, „d. h. eine solche, die sich den Zweck setze und ausdrück-

lich ausspreche, den Zögling zur Tugend zu bilden“, würde nach Fichte gemüthlose Heuchler und Gleißner bilden. „In der eigenen schamhaften Stille des Gemütes, ohne Geschwätz und Selbstbespiegelung muß die Sittlichkeit von selbst aufkeimen und allmählich höher erwachsen und sich verbreiten, so wie die äußeren Beziehungen sich theils vermehren theils dem Kinde klarer werden.“ Nur müssen gute Beispiele den Zögling umgeben und muß das Schlechte ferngehalten werden. Auch innere Religiosität des Gemüts findet sich bei innerer Rechtsschaffenheit des Gemüts und zweckmäßiger Geistesbildung ganz von selbst.

1805 hielt Fichte als Professor in Erlangen Vorlesungen „Über das Wesen des Gelehrten“, wo er die gelehrte Bildung als das Mittel auf-faßt, „um zur Erkenntnis des erkennbaren Theils der göttlichen Idee zu führen“. Durch die Erlebnisse des unglücklichen Krieges 1806 aber wurde Fichte zum Volkserzieher, ergriff er wie kein anderer vor ihm die Probleme einer Nationalerziehung und Nationalbildung. Im Winter 1807—1808 hielt er in Berlin seine berühmten „Reden an die deutsche Nation“. Das Rettungsmittel für eine in den Zustand der Abhängigkeit gesunkene Nation besteht, so erklärt er gleich in der ersten Rede, „in der Bildung zu einem durchaus neuen und bisher vielleicht als Ausnahme bei Einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst dagewesenen Selbst und in der Erziehung der Nation“ zu einem ganz neuen Leben. „Mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe.“ Die bisherige Erziehung war nach Fichte nicht eine Kunst der Bildung zum Menschen, griff nicht durch „bis in die Wurzel der Lebensregung und Bewegung“, machte die Bildung nur zu einem Besitzthum, nicht zu einem persönlichen Bestandteil des Zöglings, sie diente außerdem nur besonderen Ständen, war keine Bildung der Nation schlechthin als solcher. Sie vermochte nicht den Willen als die Grundwurzel des Menschen zu bilden. Die neue Erziehung muß gerade einen festen und nicht weiter schwankenden Willen hervorbringen. „Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen, bestimmten und beharrlichen Seins; das nun nicht mehr wird, sondern ist und nicht anders sein kann, denn so, wie es ist.“ Die Erziehung soll sein „eine sichere und besonnene Kunst, einen festen und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden“. An die Stelle der Selbstliebe muß die neue Erziehung die Liebe für das Gute schlechtweg setzen, die ein inniges Wohlgefallen mit sich führt, das Gute im Leben darzustellen. Hierzu muß der Zögling fähig sein, Vorbilder „selbsttätig zu entwerfen“, sie durch eigne Kraft zu erzeugen, nicht etwa nur das durch die Erziehung ihm hin-gegebene Bild leidend aufzufassen. Die im Zögling zu entwickelnde Tätigkeit des geistigen Bildens ist „eine Tätigkeit nach Regeln“, die dem Tätigen kund werden, die Tätigkeit soll also Erkenntnis hervor-bringen und zwar von allgemeinen Gesetzen. Die „unmittelbare Selbst-



tätigkeit des Zöglings“ muß zur Grundlage aller Erkenntnis gemacht werden, und so ist das erste Hauptstück der Kunst der Erziehung dies, die eigne Tätigkeit des Zöglings anzuregen. Eigentlich und unmittelbar „geht die neue Erziehung nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistestätigkeit“, die Erkenntnis ergibt sich „nur nebenbei und als nicht außenbleibende Folge“, während die bisherige Erziehung „geradezu Erkenntnis und ein gewisses Maß eines Erkenntnisstoffes“ beabsichtigte. Das „bloß leidende Empfangen“ lähmt und tötet die Erkenntnis. Der Zögling der neuen Erziehung wird, „von seiner Liebe getrieben, viel und, da er alles in seinem Zusammenhange faßt und das Gefaßte unmittelbar durch ein Tun übt, dieses Viele richtig und unvergeßlich lernen“; aber das ist doch nur Nebensache, wesentlicher ist, „daß durch diese Liebe sein Selbst erhöht und in eine ganz neue Ordnung der Dinge“ besonnen und nach einer Regel eingeführt wird. Durch die neue Erziehung wird die Bildung zum reinen Wollen das erste, die geistige Bildung wird „die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen“, sie ist kein selbständiger Zweck, sondern das bedingende Mittel für die sittliche Bildung. Die geistige Tätigkeit des Zöglings muß auch angeregt werden, „ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll, zu entwerfen“. Die Zöglinge der neuen Erziehung werden, obwohl „abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch untereinander selbst in Gemeinschaft leben und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe“. Die Verfassung muß so eingerichtet sein, daß der Einzelne für das Ganze etwas leisten kann. In dem Gemeinwesen der Zöglinge finden außer der geistigen Entwicklung im Lernen noch „körperliche Übungen und die mechanischen, aber hier zum Ideale veredelten Arbeiten des Ackerbaues und die von mancherlei Handwerken statt“. Wer in einem Zweig sich hervortut, kann die andern darin unterrichten helfen, kann Aufsichten und Verantwortlichkeiten übernehmen. Alle sind aber in diesem Gemeinwesen in Beziehung auf Arbeit und Genuß ganz gleich gesetzt. Fichte entwickelt hier den Plan einer Schulgemeinschaft. Von einem kleinen Wirtschaftsstaat spricht er geradezu, wo alle Artikel und Werkzeuge selbst verfertigt werden. In dem kleinen Gemeinwesen wird der Zögling vorbereitet für die Anforderungen des größeren Gemeinwesens. Aber nun muß der Zögling nicht nur für die gegenwärtige Welt gebildet werden, er muß auch „in sich und für sich selbst vollendet“ sein und dadurch auch den Forderungen einer höheren Welt genügen können. Er ist „nicht bloß Mitglied der menschlichen Gesellschaft hier auf dieser Erde“, sondern er wird von der Erziehung anerkannt „für ein Glied in der ewigen Kette eines geistigen Lebens überhaupt unter einer höhern gesellschaftlichen Ordnung“. Damit wird „das letzte Geschäft der neuen Erziehung“ die Erziehung zur wahren

Religion, indem das Leben als Glied in der Kette der Offenbarung des göttlichen Lebens aufgefaßt wird.

Die deutsche Nation nun ist nach Fichte vor allem zu solcher Erziehung und Bildung berufen. Und nur die Nation, die „zuvörderst die Aufgabe der Erziehung zum vollkommenen Menschen durch die wirkliche Ausübung gelöst haben wird“, kann dann auch die Aufgabe des vollkommenen Staats lösen. Der äußere Staat in seiner Organisation ist bloß das Mittel „für den höhern Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Ausbildung des rein Menschlichen in dieser Nation“. Deutlich betont Fichte den idealistischen Charakter der neuen Erziehung. Während die bisherige Erziehung von der Sinnenwelt ausging, ist für die neue Erziehung „nur die Welt, die durch das Denken erfaßt wird, die wahre und wirklich bestehende Welt“, der feste und gewisse Geist soll da erzeugt werden, der „die höhere Vaterlandsliebe, das Erfassen seines irdischen Lebens als eines ewigen und des Vaterlandes als des Trägers dieser Ewigkeit und, falls er in den Deutschen aufgebauet wird, die Liebe für das deutsche Vaterland als einen seiner notwendigen Bestandteile unmittelbar in sich selber“ führt. Der ganze Mensch wird durch solche Erziehung „nach allen seinen Teilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach außen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet“.

Fichte knüpft, wie er in der 9. Rede hervorhebt, ausdrücklich an Pestalozzi an, der „eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung“ geben will. Aber es war nach Fichte ein dürftiger und begrenzter Zweck, wenn Pestalozzi nur vernachlässigten Kindern aus dem Volk die notdürftigste Hilfe leisten wollte, wodurch er zu einer Überschätzung des Lesens und Schreibens und zu irrigen Aussichten über Schall und Wort als Entwicklungsmittel der geistigen Kraft gelangt sei. Auch das Ausgehen vom Körper des Kindes, wie es das „Buch der Mütter“ verlangt, hält Fichte für einen Mißgriff. Ein „ABC der Empfindungen“ wünscht er als wahre Grundlage des Unterrichts. Die Bildung der Empfindungen muß der Bildung der Anschauung vorausgehen, und damit muß eine folgegemaße Ausbildung des Körpers verbunden sein. Pestalozzis Armenerziehung stellt er die Ideen zur Erziehung der ganzen Nation gegenüber. Bildung der Empfindung, der Anschauung und des Körpers ist Vorübung für die bürgerliche und religiöse Erziehung, die den zweiten wesentlichen Teil der Erziehung ausmachen. „Lernen und Arbeiten“ sind in der neuen Nationalerziehung vereinigt. Auch Handarbeit spielt eine wichtige Rolle, aber Arbeiten niederer Art, wie sie Pestalozzi treiben läßt, sind für Fichte Nebensache. Hauptarbeit soll „die Ausübung des Acker- und Gartenbaus, der Viehzucht und derjenigen Handwerke“ sein, deren die Zöglinge in ihrem kleinen Staat bedürfen. Das Problem der Nationalerziehung steht in diesen Reden ganz im Vordergrund, Fragen der Familienerziehung und des Schulunterrichts treten zurück. Wenn auch Fichtes Erziehungsplan nicht zur Ausführung kam, so haben doch

seine nationalen Ideen gewirkt, und so ist Fichte zu einem Erzieher der Nation geworden.

1807 hat Fichte auch eine Abhandlung geschrieben, die zu dem Plan der Errichtung einer Universität in Berlin Stellung nimmt: „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt.“ Fichte löst sich in seinem Plan radikaler als Schleiermacher und W. von Humboldt von dem Bestehenden. Die Akademie oder Universität soll nach Fichte eine „Kunstschule des Verstandesgebrauches als Beurteilungsvermögens“ sein und als höhere Gelehrtschule gelten, während die niedere Gelehrtschule „Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches als bloßen Auffassungsvermögens oder Gedächtnisses“ ist. Bezeichnend ist, daß Fichte für den Lehrling dieser höheren Gelehrtschule „Aufgehen seines gesamten Lebens in seinem Zwecke, darum Absonderung desselben von aller andern Lebensweise und vollkommene Isolierung“ fordert. Der Lehrer muß als freier Künstler im Besitz der Wissenschaft sein und die „Kunst der wissenschaftlichen Künstlerbildung“ besitzen. Eine solche „Pflanzschule wissenschaftlicher Künstler“ würde auf „ihrer höchsten Spitze ein Professor-Seminarium“ sein. Dieser Begriff einer höheren Gelehrtschule macht nach Fichte den Gipfel der Pädagogik aus, während die Wurzel „die erste und allgemeine Schule des Volks“ und den mittleren Stamm „die niedere Gelehrtschule“ darstellt. „Aber der Gipfel ruht fest nur auf dem Stamme, und dieser zieht seinen Lebenssaft nur aus der Wurzel; alle insgesamt haben nur an-, in- und durcheinander Leben und versicherte Dauer.“ Fichte betont hier also teils den einheitlichen Aufbau des ganzen Erziehungswesens und verbindet seinen Plan der höheren Gelehrtschule mit seinen Gedanken über Nationalerziehung. In der höheren Gelehrtschule soll der „gesamte wissenschaftliche Stoff in seiner organischen Einheit“ aufgefaßt und durchdrungen werden, die Philosophie nimmt dabei eine hervorragende Stellung ein. Eingehend entwickelt Fichte den ganzen Plan der Organisation dieser Gelehrtschule. Sie gibt ihm „das Bild eines vollkommenen Staates: redliches Ineinandergreifen der verschiedenen Kräfte, die zu organischer Einheit und Vollständigkeit verschmolzen sind, zur Beförderung eines gemeinsamen Zweckes“.

Fichtes Pädagogik steht in enger Beziehung zu seiner ganzen Philosophie, ist von demselben Geist durchdrungen. Die idealistische Auffassung ist die Grundlage seiner Pädagogik. In den „Reden an die deutsche Nation“ hebt Fichte deutlich hervor, wie die neue Erziehungskunst und die Philosophie ineinandergreifen, wie die Philosophie ohne diese Erziehungskunst „nie ausgedehnte Verständlichkeit, viel weniger noch allgemeine Anwendbarkeit im Leben finden, sowie hinwiederum ohne Philosophie die Erziehungskunst niemals zu vollständiger Klarheit in sich selbst gelangen“ werde. So will Fichte als Philosoph zugleich Erzieher sein, und so ist das Pädagogische seiner Philosophie immanent, liegt es in dem Wesen seiner Persönlichkeit.

## § 31

## Schelling

*Literatur:* Literatur in Überwegs Grundriß d. Gesch. d. Philos. IV. Schellings Sämtl. Werke 1. Abt. in 10 Bdn., 2. Abt. in 4 Bdn., hrsgg. v. K. F. A. Schelling. Stuttgart 1856–61. — H. Probst, J. J. Wagners Philosophie der Erziehungskunst u. B. H. Blasches Handbuch der Erziehungswissenschaft, zwei päd. Werke Schellingscher Schule. Progr. Pirna 1913.

Keine so spezifisch pädagogische Haltung wie Fichte zeigt der Philosoph Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775–1854). Er ist nicht Verfechter eines ethischen Rigorismus wie Fichte, er ist vielmehr eine künstlerisch-philosophische Persönlichkeit, die durch Intuition das All mit seinem Leben zu erfassen sucht, Natur und Geist nicht nur als abstrakte Prinzipien nimmt, sondern sie in ihrer lebendigen Wesensentfaltung als Seiten eines und desselben Absoluten betrachtet. Bezeichnenderweise rücken Naturphilosophie und Kunstphilosophie bei Schelling mehr in den Vordergrund. Die spekulative organologische Naturauffassung Schellings hat in der Romantik weitergewirkt. Kunst ist ihm die Offenbarung des Unendlichen, des Absoluten, sie öffnet gleichsam das Allerheiligste, „wo in ewiger und ursprünglicher Vereinigung in einer Flamme brennt, was in der Natur und Geschichte gesondert ist und was im Leben und Handeln ebenso wie im Denken ewig sich fliehen muß“. In der letzten Zeit seines Lebens hat sich Schelling ganz einer mystischen Religionsphilosophie zugewandt.

Spezielle Fragen der Erziehung traten in Schellings Interessenkreis nicht besonders hervor, aber das Bildungsproblem im philosophisch-pädagogischen Sinn mußte auch ihn ergreifen. 1802 hielt er als Professor in Jena „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“. Um die Auffassung vom Wesen der Universität und um die Aufgaben der wissenschaftlichen Bildung handelt es sich hier. Von vornherein wird betont, daß der besondern Bildung zu einem einzelnen Fach die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaften vorangehen muß. Die Philosophie vor allem, die den ganzen Menschen ergreift und alle Seiten seiner Natur berührt, ist geeignet, „den Geist von den Beschränktheiten einer einseitigen Bildung zu befreien und in das Reich des Allgemeinen und Absoluten zu erheben“. Alle Wissenschaften und Arten des Wissens sind „Teile der einen Philosophie, nämlich des Strebens, an dem Urwissen teilzunehmen“. Wie Fichte so bleibt Schelling nicht an der empirischen Erscheinung haften, er erhebt sich zu dem Absoluten, das die Identität des Idealen und des Realen ist, in dem empirische Gegensätze aufgehoben sind. Auch der Gegensatz von Wissen und Handeln und die Auffassung des Wissens als eines bloßen Mittels des Handelns ergibt sich nach Schelling nur bei dem erscheinenden Wissen und Handeln. Absolutes Wissen und absolutes Handeln stehen in Harmonie. „Wie es kein wahres Wissen gibt, welches nicht mittelbar oder unmittelbar Ausdruck des Urwissens ist, so kein

wahres Handeln, welches nicht, und wär es durch noch so viele Mittelglieder, das Urhandeln und in ihm das göttliche Wesen ausdrückt.“ Die Wissenschaft hört als Wissenschaft auf, „sobald sie zum bloßen Mittel herabgesetzt und nicht zugleich um ihrer selbst willen gefördert wird“. Nicht die Rücksicht auf empirisch-praktischen Nutzen kann daher ausschlaggebend sein, und Akademien können nicht bloß Diener für den Staat heranbilden, sondern müssen freie wissenschaftliche Anstalten sein. Ideen sind das Lebendige der Wissenschaft. „Wer sein besonderes Lehrfach nur als besonderes kennt und nicht fähig ist, weder das Allgemeine in ihm zu erkennen noch den Ausdruck einer universell-wissenschaftlichen Bildung in ihm niederzulegen, ist unwürdig, Lehrer und Bewahrer der Wissenschaften zu sein.“ Bloße Überlieferung ohne selbsttätigen Geist kann nicht hinreichend sein, wenn man als Lehrer wirken will, aber derjenige, der eine Wissenschaft lehren will, muß, ehe er die Kunst als Meister ausübt, auch erst Proben des vollendeten Lernens abgelegt haben. Die Wissenschaft allein soll auf der Akademie regieren, alle Geister sollen nur für sie in Besitz genommen sein. Die Bildung zum vernunftmäßigen Denken, die keine bloß oberflächliche Angewöhnung, sondern eine in das Wesen des Menschen selbst übergehende Bildung darstellt, ist auch die einzige zum vernunftmäßigen Handeln.

An jeder Wissenschaft unterscheidet Schelling den ihr eigentümlichen Stoff und die Seite der Form, die ihr mit der Kunst gemein ist. „Die Form wird nur durch Übung vollständig erlangt, und aller wahre Unterricht soll seiner Bestimmung nach mehr auf diese als auf den Stoff gehen, mehr das Organ üben als den Gegenstand überliefern.“ Das Organ auch der Wissenschaft aber ist Kunst, und diese kann durch Übung gebildet und gelernt werden. Lernen „ist nur negative Bedingung, wahre Intussusception nicht ohne innere Verwandlung in sich selbst möglich“. „Lerne nur, um selbst zu schaffen“, setzt Schelling als Regel für alles Studieren fest. „Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch, ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine.“ Der Zugang zu den vornehmsten Quellen der Bildung und der Wissenschaft wird nach Schelling durch die Kenntnis der Sprachen eröffnet. Im Gegensatz zu Ansichten „der modernen Erziehungskunst“ hält Schelling ein Erlernen der alten Sprachen in frühem Alter für wünschenswert. Er hält keine Beschäftigungsart für geeigneter, „im frühen Alter dem erwachenden Witz, Scharfsinn, Einbildungskraft die erste Übung zu geben als die vornehmlich mit den alten Sprachen“. Es ist nach Schelling „unmittelbar Bildung des Sinns, aus einer für uns erstorbenen Rede den lebendigen Geist zu erkennen, und es findet darin kein anderes Verhältnis, als welches auch der Naturforscher zu der Natur hat“, denn „die Natur ist für uns ein uralter Autor, der in Hieroglyphen geschrieben hat.“ Ein humanistischer Einschlag bei Schelling ist nicht zu verkennen. Wer in eine einzelne Wissenschaft eindringen will, muß die Idee der Wahrheit aus der Phi-

osophie empfangen haben, die ihrer Natur nach zum Umfassenden, zum Allgemeinen hinstrebt. Wenn „im einzelnen Menschen oder im Ganzen eines Geschlechts sich mit dem universellen Geist höherer Wissenschaftlichkeit und der Erleuchtung durch Ideen die lebendigste und mannigfaltigste Erkenntnis des Einzelnen verbindet, so entsteht jenes erfreuliche Gleichmaß der Bildung, woraus nur das Gesunde, Gerade, Tüchtige in aller Art von Wissenschaft und Handlung erwachsen kann“.

So hat Schelling eine philosophische Bildungsidee, die auf das Absolute und das Ganze gerichtet ist und eine organische lebendige Einheit fordert. Schellings philosophische Gedanken haben in mannigfacher Weise gewirkt und sind auch nicht ohne Einfluß auf die Pädagogik gewesen. So hatte Pestalozzis Gehilfe Niederer Schellingsche Lehren verwertet, und auch Friedrich Fröbel ist durch Schellings Philosophie beeinflusst.

### § 32

#### Hegel

*Literatur:* W. Moog, Hegel und die Hegelsche Schule. München 1930. G. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 Teile. Kiel 1853—54. F. Kapp, Hegel als Gymnasialdirektor. Minden 1835. P. Entner, Hegels Ansichten über Erziehung. Progr. Dresden 1905. J. M. Bryant, Hegels educational ideas. Chicago 1896. F. L. Luqueer, Hegel educator. New York 1896. M. Mackenzie, Hegel's educational theory and practice. London 1909. P. Ehlert, Hegels Pädagogik. Berlin 1913.

Ihren stärksten systematisch-philosophischen Ausdruck hat die Richtung des nachkantischen deutschen Idealismus in Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770—1831) gefunden. In Stuttgart ist Hegel geboren, und als Schwabe hat er sich zeitlebens gefühlt. Schon der Gymnasiast zeichnet sich durch die Vielseitigkeit seiner Interessen aus, wovon uns seine Exzerpte, Tagebuchblätter, eigene Aufsätze Kunde geben. Bemerkenswert ist, daß dabei auch schon früh ein pädagogischer Zug sich geltend macht. 1788—1793 gehörte Hegel als Student dem Tübinger Stift an und befreundete sich dort mit Hölderlin und Schelling. Nach dem Studium war er von 1793—1796 Hauslehrer in Bern und von 1797 ab in Frankfurt am Main. Fragmente aus der Tübinger und der Berner Zeit lassen den Begriff der Volksreligion und Fragen einer kulturellen Bildung des Volks hervortreten. Den Geist des Volkes zu bilden, sagt Hegel, ist zum Teil „Sache der Volksreligion, zum Teil der politischen Verhältnisse“. Theologische, historische und politische Studien beschäftigen ihn hauptsächlich, in der Frankfurter Zeit entwickelt Hegel Gedanken einer metaphysischen Lebensphilosophie. 1801 wurde er Privatdozent an der Universität Jena, die das Zentrum der neuen philosophischen Bewegung war. 1805 wurde er zum außerordentlichen Pro-

fessor ernannt, 1806 vollendete er das Werk, mit dem er sich ebenbürtig neben Fichte und Schelling stellte, die „Phänomenologie des Geistes“. Aus finanziellen Gründen gab er 1807 seine Lehrtätigkeit an der Universität auf, war von 1807—1808 Zeitungsredakteur in Bamberg und wurde 1808 Rektor des Gymnasiums in Nürnberg. Ein Bild von Hegel als Rektor und Pädagogen geben uns erhaltene Reden aus seiner Amtstätigkeit. Bedeutsam sind auch seine Bemühungen um die Gestaltung des Unterrichts in philosophischer Propädeutik. Aber auch mit der Ausarbeitung seines philosophischen Systems ist Hegel in Nürnberg beschäftigt. 1812—1813 erschien der erste Band der „Wissenschaft der Logik“ (1816 der zweite Band). 1816 wurde Hegel als Professor an die Universität Heidelberg berufen, und hier veröffentlichte er 1817 die Gesamtdarstellung seines Systems, die „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse“. 1818 ging Hegel als Professor nach Berlin, wo er in der Folgezeit eine reiche Lehrtätigkeit ausübte und einen wachsenden Kreis von Anhängern seiner Philosophie erwarb. Als er starb, war die Hegelsche Schule schon eine geistige Macht. Ein Schüler Hegels konnte in der Grabrede verheißen: die deutsche Wissenschaft, „wie Hegel sie in mancher durchwachten Nacht, bei stiller Lampe ersann und schuf“, werde „welterobernd in dem Reiche der Geister werden“, und konnte geloben: „Seine Lehre zu bewahren, zu verkündigen, zu befestigen, sei fortan unser Beruf.“

Hegel hat kein spezielles pädagogisches Werk geschrieben und sich auch kaum irgendwo über Einzelfragen der Erziehung oder des Unterrichts eingehend ausgesprochen. Aber die Geistes- und Kulturphilosophie Hegels ist auch für die Auffassung vom Wesen der Pädagogik wichtig. In seiner Rede bei der Eröffnung seiner Vorlesungen in Berlin 1818 sagte Hegel: „Was im Leben wahr und groß und göttlich ist, ist es durch die Idee; das Ziel der Philosophie ist, sie in ihrer wahrhaften Gestalt und Allgemeinheit zu erfassen. Die Natur ist darunter gebunden, die Vernunft nur mit Notwendigkeit zu vollbringen; aber das Reich des Geistes ist das Reich der Freiheit. Alles, was das menschliche Leben zusammenhält, was Wert hat und gilt, ist geistiger Natur; und dies Reich des Geistes existiert allein durch das Bewußtsein von Wahrheit und Recht, durch das Erfassen der Ideen.“ Das Absolute ist für Hegel die Idee, ist Vernunft. Aber dieses Absolute ist nicht ein starres, dogmatisch gesetztes Prinzip, sondern es entfaltet sich selbst in einem logisch-dialektischen Prozeß. Das Wahre ist die Totalität, ist das System als Ganzes, das sich dialektisch darstellt. Philosophie muß Wissenschaft, muß ein System sein, das die Idee entwickelt, und jede philosophische Disziplin ist selbst ein notwendiges Moment dieses Systems. „Jeder der Teile der Philosophie ist ein philosophisches Ganzes, ein sich in sich selbst schließender Kreis, aber die philosophische Idee ist darin in einer besonderen Bestimmtheit der Elemente. Der einzelne Kreis durchbricht darum, weil er in sich Totalität ist, auch die Schranke seines Elementes und begründet eine weitere Sphäre; das

Ganze stellt sich daher als ein Kreis von Kreisen dar, deren jeder ein notwendiges Moment ist, so daß das System ihrer eigentlichen Elemente die ganze Idee ausmacht, die ebenso in jedem einzelnen erscheint.“ Die einzelnen philosophischen Disziplinen sind so nicht ruhende, nebeneinanderstehende Teile, sondern jede Bestimmung, in der die Idee erscheint, ist eine dialektische, ist ein fließendes Moment, so daß ein notwendiger Fortschritt sich ergibt. In dem Rhythmus von Thesis, Antithesis und Synthesis gestaltet sich die Idee selbst immer weiter und gestaltet sich die Wissenschaft. Die Logik ist „die Wissenschaft der Idee an und für sich“, die Naturphilosophie „die Wissenschaft der Idee in ihrem Andersein“ und die Philosophie des Geistes die Wissenschaft „der Idee, die aus ihrem Andersein in sich zurückkehrt“.

Der Geist hat für uns die Natur zur Voraussetzung, aber er ist „die zu ihrem Fürsichsein gelangte Idee“, er ist das Wahrfafte des Menschen und das Wahrfafte an und für sich. Das Wesen des Geistes im Unterschied von der Natur ist formell die Freiheit, er kann von allem Äußerlichen und seiner eigenen Äußerlichkeit, seinem Dasein selbst abstrahieren. Auch der Geist entfaltet sich aber in einem dialektischen Prozeß. Er ist subjektiver Geist, der in der Form der Beziehung auf sich selbst ist, er ist dann objektiver Geist, der objektive Bereiche in der Form der Realität hervorbringt, und er ist der absolute Geist, die unendliche Idee. Das Sich-bilden, Sich-entfalten gehört zum Wesen des Geistes. „In der philosophischen Ansicht des Geistes als solchen wird er selbst als in seinem Begriffe sich bildend und erziehend betrachtet und seine Äußerungen als die Momente seines Sich-zu-sich-selbst-Hervorbringens, seines Zusammenschließens mit sich, wodurch er erst wirklicher Geist ist.“ Hegel faßt hier in bedeutsamer Weise den Begriff des Sich-bildens im Sinne eines dialektischen Fortschreitens und bezieht diesen Begriff auf das Wesen des Geistes überhaupt. Bildung und Erziehung im engeren Sinn beziehen sich auf die einzelnen Subjekte als solche, sofern „der allgemeine Geist in ihnen zur Existenz gebracht“ wird. Der objektive Geist realisiert seinen Begriff, die Freiheit, in der äußerlich objektiven Seite, so daß sie eine durch diesen Begriff bestimmte Welt ist, die Freiheit wird so zur Wirklichkeit einer Welt gestaltet, deren substantieller Zusammenhang das System der Freiheitsbestimmungen und deren erscheinender Zusammenhang die Macht, das Anerkanntsein, das Gelten im Bewußtsein ist. Der objektive Geist hat die Allgemeinheit, sich selbst zum Gegenstand, erfaßt sich durch das Denken als Wesen, und dieses „Hervortreiben der Allgemeinheit des Denkens“ ist auch „der absolute Wert der Bildung“. Der objektive Geist stellt sich dar in der Sphäre des Rechts, in der Sphäre der Moralität und schließlich in der Sphäre der Sittlichkeit, die der „zur vorhandenen Welt und zur Natur des Selbstbewußtseins gewordene Begriff der Freiheit“ ist. In der Sphäre der Sittlichkeit objektiviert sich die sittliche Substanz als Familie, als bürgerliche Gesellschaft und als Staat. Das Sittliche als die allgemeine Handlungsweise der Individuen erscheint



als Sitte, die Gewohnheit des Sittlichen wird eine „zweite Natur“, die an die Stelle des bloß natürlichen Willens tritt, der Wille wird Wille des Geistes.

In dieser Sphäre der Sittlichkeit weist nun Hegel auch dem Pädagogischen seinen Platz an. Die Pädagogik, sagt er, „ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird“. Der Gegensatz des natürlichen und subjektiven Willens wird damit aufgehoben. Die „Eigenwilligkeit“ des einzelnen verschwindet in der sittlichen Wirklichkeit, die objektiver Geist ist, die Individuen besitzen in der Objektivität des Sittlichen „ihr eigenes Wesen, ihre innere Allgemeinheit wirklich“. So kommt das Individuum erst dadurch zu seinem Recht, „daß es Bürger eines guten Staates ist“. Ausdrücklich wendet sich Hegel gegen einen pädagogischen Individualismus: „Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben der Gegenwart zu entziehen und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Émile) sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden.“ Es handelt sich bei Hegel nicht etwa darum, daß der Zögling einfach von vornherein zum Diener der empirischen Staatsmaschine abgerichtet würde, sondern das Wesentliche ist, daß das Individuum in die objektiv-geistige Welt hineingestellt wird, daß es zu den überindividuellen Gebilden in Beziehung steht.

Der unmittelbare oder natürliche sittliche Geist ist die Familie. In der Ehe erscheint der Unterschied der natürlichen Geschlechter zugleich als ein Unterschied der intellektuellen und sittlichen Bestimmung. Der Mann hat „sein wirkliches substantielles Leben im Staate, der Wissenschaft u. dgl. und sonst im Kampfe und der Arbeit mit der Außenwelt und mit sich selbst, so daß er nur aus seiner Entzweiung die selbständige Einigkeit mit sich erkämpft“, während die Frau in der Familie ihre substantielle Bestimmung hat, das Gesetz der empfindenden subjektiven Substantialität repräsentiert. Pädagogische Folgerungen ergeben sich daraus: „Die Bildung der Frauen geschieht, man weiß nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben als durch das Erwerben von Kenntnissen, während der Mann seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen erlangt.“ In den Kindern wird die Einheit der Ehe für sich seiende Existenz und Gegenstand. In der Erziehung der Kinder findet die Familie ihre Vollendung. Die Erziehung der Kinder hat mit Rücksicht auf das Familienverhältnis die positive Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen zur unmittelbaren Empfindung gebracht wird und das Gemüt „darin als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben“ lebt, dann aber hat sie mit Rücksicht auf dieses Verhältnis die negative Bestimmung, daß die Kinder „aus der

natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten“, erhoben werden. Das Recht des Kindes, erzogen zu werden, begründet sich darauf, daß der Mensch das, was er sein soll, nicht aus Instinkt hat, sondern es sich erst erwerben muß. Die Zucht ist nach Hegel ein Hauptmoment der Erziehung und hat den Sinn, „den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgeweitet werde“. Die Notwendigkeit des Erzogenwerdens äußert sich in den Kindern selbst „als das eigene Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden“. Hegel verwirft die „spielende Pädagogik“, die das Kindische schon selbst als etwas gibt, das an sich gelte und den Kindern „das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form“ herabsetzt. Indem die spielende Pädagogik die Kinder in der von ihnen selbst gefühlten Unfertigkeit als fertig vorzustellen bestrebt ist, stört und verunreinigt sie das wahre bessere Bedürfnis der Kinder und bewirkt teils Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, teils die Verachtung der Menschen, die sich selbst als kindisch und verächtlich vorstellen, und die an der eignen Vortrefflichkeit sich weidende Eitelkeit und den Eigendünkel. Die Erziehung der Kinder zu selbständigen Personen ist die zweite, die geistige Geburt der Kinder, damit realisiert sich die in der Ehe gesetzte Sittlichkeit, aber dadurch, daß die Kinder dann, zur freien Persönlichkeit erzogen, als rechtliche Personen anerkannt werden, ergibt sich auch die sittliche Auflösung der Familie. •

Durch das Prinzip der Persönlichkeit tritt die Familie in eine Vielheit von Familien auseinander, die sich als selbständige Personen zueinander verhalten. So geht die Familie in die bürgerliche Gesellschaft oder den äußeren Staat über. Das Individuum wird „Sohn der bürgerlichen Gesellschaft“. Ein System allseitiger Abhängigkeit ergibt sich, in dem die Individuen ihren Zweck nur dadurch erreichen, daß sie „selbst ihr Wissen, Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen und sich zu einem Gliede der Kette dieses Zusammenhanges machen“. Die Einzelheit und Natürlichkeit muß zur formellen Freiheit und Allgemeinheit des Wissens und Wollens erhoben werden, und darin besteht der Prozeß der Bildung des Geistes. „Der Geist hat seine Wirklichkeit nur dadurch, daß er sich in sich selbst entzweit, in den Naturbedürfnissen und in dem Zusammenhange dieser äußeren Notwendigkeit sich diese Schranke und Endlichkeit gibt und eben damit, daß er sich in sie hinein bildet, sie überwindet und darin sein objektives Dasein gewinnt.“ Die Bildung ist „in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen un-

endlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“. Im Subjekt äußert sich diese Befreiung als „die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens“. Durch diese Arbeit der Bildung aber gewinnt der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität, „in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein“. Bildung ist, so hieß es schon in der Phänomenologie, Aufheben des natürlichen Selbst und Werden der Individualität als des allgemeinen gegenständlichen Wesens. Die Macht des Individuums besteht darin, daß es sich der Substanz gemäß macht, d. h. „daß es sich seines Selbst entäußert, also sich als die gegenständlich seiende Substanz setzt“. „Seine Bildung und seine eigne Wirklichkeit ist daher die Versittlichung der Substanz selbst.“ Dieser dialektische Bildungsbegriff Hegels ist wichtig. Bildung wird als ein Prozeß aufgefaßt, als Arbeit, und als Befreiung, sie ist das Ringen mit dem Bloß-Subjektiven und seine Überwindung, das Eindringen in die objektiv-sachlichen Wertgebiete durch Erarbeiten und die Erhebung der Subjektivität in die Objektivität. Die theoretische Bildung entwickelt sich „zu der Mannigfaltigkeit der interessierenden Bestimmungen und Gegenstände“, und zwar ist sie „nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur anderen, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen usf. — die Bildung des Verstandes überhaupt, damit auch der Sprache“. Die praktische Bildung durch die Arbeit besteht in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt, dann in der Beschränkung seines Tuns und „einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objektiver Tätigkeit und allgemeingültiger Geschicklichkeiten“. So gewinnt der Begriff der Bildung mit der Beziehung auf das objektiv Geistige in der bürgerlichen Gesellschaft seine Bedeutung. Die bürgerliche Gesellschaft als allgemeine Familie hat aber auch Aufgaben der Erziehung. Sie hat gegen die Willkür und Zufälligkeit der Eltern die Pflicht und das Recht auf die Erziehung, „insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht“, besonders soweit die Erziehung nicht von den Eltern selbst, sondern von anderen zu vollenden ist.

Über die bürgerliche Gesellschaft erhebt sich als höchste Stufe des objektiven Geistes der Staat als die Wirklichkeit der sittlichen Idee, die selbstbewußte, sittliche Substanz. Hier erst ist substantielle Einheit Endzweck, und die höchste Pflicht der Individuen ist, Mitglieder des Staats zu sein. Indem der Staat objektiver Geist ist, hat das Individuum „selbst nur Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit, als es ein Glied desselben ist“. „Die Vereinigung als solche ist selbst der wahrhafte Inhalt und Zweck, und die Bestimmung der Individuen ist, ein allgemeines Leben zu führen, ihre weitere besondere Befriedigung, Tätigkeit, Weise des Verhaltens hat dies Substantielle und Allgemeingültige zu seinem

Ausgangspunkte und Resultate.“ Der Staat ist ein organisches Ganzes, ist Einheit der Allgemeinheit und Besonderheit und insofern die Wirklichkeit, die Vollendung des objektiven Geistes. Aber auch der Staat entfaltet sich in einem dialektischen Prozeß, und die einzelnen Staaten und Völker sind Momente der Weltgeschichte, die die Auslegung und Verwirklichung des allgemeinen Geistes ist. Die Geschichte des Geistes ist seine Tat, denn der Geist „ist nur, was er tut, und seine Tat ist, sich und zwar hier als Geist sich zum Gegenstande seines Bewußtseins zu machen, sich für sich selbst auslegend zu erfassen“. Der Geist hat die Selbsterkenntnis zum Gesetz seines Seins, und indem er das erfäßt, was er ist, ist er eine höhere Gestalt als die, die sein Sein ausmachte. Im Sinne einer solchen dialektischen Entfaltung des Weltgeistes in der Weltgeschichte kann man gleichsam von einer Erziehung des Menschengeschlechts sprechen.

Die Begriffe der Bildung und der Erziehung erhalten so ihren philosophischen Sinn im System Hegels, aber auch für die Pädagogik eröffnen sich damit neue Perspektiven. Es ist von Bedeutung, daß Hegel das Pädagogische so in seine Philosophie des Geistes eingeordnet hat, und daß er vor allem den Begriff der Bildung durch die dialektische Methode in neuer Weise faßt.

In seinen Reden, die Hegel als Rektor gehalten hat, erörtert er — dem Zweck dieser Reden entsprechend — meist spezielle Fragen der Gymnasialpädagogik. Es entspricht seinem philosophischen Begriff der Bildung, wenn er z. B. als methodischen Grundsatz hinstellt, daß „nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kunst, sie wieder zu gebrauchen“, erst eine Kenntnis zu unserm Eigentum mache. Den Gedanken der Selbsttätigkeit betont also der Pädagoge Hegel. Die Schule betrachtet er als „das verbindende Mittelglied“ zwischen der Familie und der wirklichen Welt. Besonders behandelt er in den Gymnasialreden die Frage des Wertes der humanistischen Bildung. Er sieht in der Gymnasialbildung eine Vorbereitung auch für die Berufsbildung des modernen Menschen. Gerade weil wir uns auf einen bestimmten Punkt beschränken müßten und dabei des Lebens im Ganzen verlustig gingen, sei es nötig, daß wir uns den Begriff eines vollständigen Lebens erschafften und erhielten, und das könnten wir durch das Studium der Antike. Begeistert würdigt Hegel die antike Kultur in ihrer Bedeutung für uns. „Wie Antäus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung und Bekräftigung der Wissenschaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Altertum ans Licht gehoben.“ Ja, er glaubt behaupten zu können: wer die Werke der Alten nicht gekannt habe, der habe gelebt, „ohne die Schönheit zu kennen“. Gegen den pädagogischen Nützlichkeitsstandpunkt wendet er ein: nicht der sogenannte nützliche Stoff, sondern „nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat“, stärke die Seele und verschaffe

„diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist“, er erzeuge „die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Wert, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist in allen Ständen zu pflanzen“. Von solcher pädagogischen Betrachtung aus weist Hegel dem Bildungsstoff der Antike einen hohen Wert für die formale Bildung der Seelenkräfte wie für die inhaltliche Bildung zu. Denn den edelsten Nahrungsstoff „und in der edelsten Form, die goldenen Äpfel in silbernen Schalen enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede anderen Werke irgendeiner Zeit und Nation“.

Ein besonderes Interesse wandte Hegel als Rektor dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu, der durch das bayrische „Allgemeine Normativ“ von 1808 für die oberen Klassen gefordert war. Hegel legte auf Aufforderung seines Freundes Niethammer seine Gedanken über den philosophischen Unterricht auf Gymnasien in einem Schreiben vom 23. Oktober 1812 nieder. Im Gegensatz zu Kant, der gesagt hatte, man könne die Philosophie nicht „lernen“ wie eine andere Wissenschaft, man könne vielmehr nur „philosophieren lernen“, betont Hegel: auch die Philosophie müsse „gelehrt und gelernt werden so gut wie jede andere Wissenschaft“, indem man „den Inhalt der Philosophie“ kennen lerne, lerne man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiere auch schon wirklich. Das entspricht Hegels Auffassung vom Wissenschaftscharakter der Philosophie. Ein Systemganzes soll die Philosophie bilden, sie ist „ein systematischer Komplex inhaltsvoller Scientien“, die im Lauf der Geschichte durch die großen Denker bereits eine Ausgestaltung erfahren haben und lehrbar sind. Der Unterricht in Philosophie auf Gymnasien soll durchaus nur einen vorbereitenden Charakter tragen: er soll vorwiegend der Erziehung zum abstrakten Denken überhaupt dienen und von da aus hinführen zu den höheren und schwierigeren Formen des Denkens, zum dialektischen und schließlich zum spekulativen Denken.

In Berlin gewann Hegel durch seine Freundschaft mit dem Ministerialreferenten Johannes Schulze auch einen Einfluß auf das Schulwesen. Von 1820–22 wirkte er auch als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission der Provinz Brandenburg. So hat Hegel seine Beziehungen zur theoretischen wie zur praktischen Pädagogik. Aber nicht in seiner pädagogischen Wirksamkeit liegt seine hauptsächlichste Bedeutung in pädagogischer Hinsicht, sondern darin, daß er pädagogische Grundgedanken in sein philosophisches System eingebaut und damit der Pädagogik eine neue wissenschaftliche, besonders kulturphilosophische Fundierung gegeben, daß er vor allem die Dialektik des Bildungsbegriffs aufgewiesen hat. In der Gegenwart hat Theodor Litt den dialektischen Bildungsbegriff Hegels fruchtbar gemacht.

## Kapitel 12

*Der nachkantische Realismus*

*Literatur:* Vgl. die Literatur zu Kap. 11.

## § 33

*Herbart*

*Literatur:* Bibliographisches: *W. Reins* Enzykl. Handb. d. Pädagogik. 2. Aufl. Bd. 4. *H. Zimmer*, Führer durch die deutsche Herbartliteratur. Langensalza 1910.

Gesamtdarstellungen: *W. Kinkel*, Herbart. Gießen 1903. *O. Flügel*, Herbart. Leben u. Lehre. Leipzig 1907, 3. Aufl. 1912. *Fr. Francke*, J. Fr. Herbart. Leipzig 1909. *R. Lehmann*, Herbart (in „Große Denker“, hrsgg. v. E. v. Aster. Bd. 2). Leipzig 1911. *Th. Fritzsche*, Herbart. Leben u. Lehre. Leipzig 1921 (Umarbeitung der obengenannten Schrift von F. von Flügel). *G. Weiß*, Herbart und seine Schule. München 1928.

Über Herbart. Pädagogik: *E. v. Sallwürk* in Schmidts Gesch. der Erziehung IV, 2. *Th. Wiget*, Pestalozzi u. Herbart. Leipzig 1891. *L. Strümpell*, Das System der Pädagogik Herbart. Leipzig 1894. *J. Christinger*, J. F. Herbart. Erziehungslehre. Zürich 1894. *J. E. Buckley*, Der Einfluß Pestalozzis auf Herbart. Diss. Zürich 1897. *A. Schäffer*, Die philosophischen Grundlagen der Herbartischen Pädagogik. Straßburg 1906. *P. Natorp*, Herbart, Pestalozzi u. d. heutigen Aufgaben der Erziehungslehre (in: Ges. Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907). *H. Ströble*, Herbart. Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal. Tübingen 1907. *L. Gockler*, La pédagogie de Herbart. Paris 1905. *E. Stöfel*, Darstellung, Kritik u. päd. Bedeutung der Herbartischen Psychologie. Altenburg 1907. *P. Dietering*, Die Herbartische Pädagogik v. Standp. moderner Erziehungsbestrebungen. Leipzig 1908. *H. Haase*, Der ursprüngliche Sinn der Lehren von den Stufen des Unterrichts. Leipzig 1910. *H. Walther*, Herbart. Charakter u. Pädagogik. Diss. Erlangen 1912. *H. Walther*, Herbart. Pädagogik. Leipzig 1913. *P. Menzer*, Herbart in Pädagogisches Lexikon Bd. 2. Bielefeld u. Leipzig 1929. *G. Weiß*, Joh. Friedr. Herbart. Langensalza 1926. *W. Rein*, Herbart und Marx. Langensalza 1924. Herbart-Studien, hrsgg. von Georg Weiß, bisher 5 Hefte. Langensalza 1924 ff.

Ausgaben: Herbart. sämtl. Werke, hrsgg. v. K. Kehrbach, O. Flügel u. Th. Fritzsche. 19 Bde. Langensalza 1887—1912. Pädagogische Schriften, hrsgg. v. O. Willmann u. Th. Fritzsche. 3. Aufl. 3 Bde. Osterwieck 1913 bis 1919, in der Bibl. päd. Klass. Bd. 8 u. 9, hrsgg. v. E. v. Sallwürk (mit Herbart. Biographie v. Fr. Bartholomäi), 7. Aufl. Langensalza 1903 bis 1906, in der Päd. Bibl. Bd. 13 u. 14, hrsgg. v. K. Richter. 2. Aufl. 1903. „Darstellung der Lehre Herbart“ v. E. Wagner (Klass. d. Päd. Bd. 1). 11. Aufl. Langensalza 1907. Herbart. päd. Jugendschriften, hrsgg. v. G. Weiß (Reclam). Leipzig 1919, die „Allg. Pädagogik“ v. Th. Fritzsche (Reclam). Leipzig 1902. Der „Umriss“ v. H. Wendt (Reclam). Leipzig 1890, v. H. Zimmer 1900, v. P. Schütze 1910. Allg. Päd. u. Umriss zus. v. B. Maydorn. Berlin 1910.

Während Fichte, Schelling und Hegel den Kantischen Kritizismus im Sinne eines Idealismus systematisch ausgestalteten und die idealistische Auffassung auch für die Pädagogik fruchtbar machten, nahmen andere Denker, die auch an Kant anknüpften, den Standpunkt eines Realismus ein. Nicht die Idee, sondern die Erfahrung wird von den Vertretern des Realismus in den Vordergrund gestellt. Fichte, Schelling und Hegel kam es mehr auf philosophisch-pädagogische Bestimmung der Grundbegriffe und Ziele an, sie haben kein pädagogisches System im einzelnen ausgeführt. Ein großer pädagogischer Systematiker aber ist Herbart, der im Gegensatz zu Fichte einen philosophischen Realismus lehrt und Pädagogik und Philosophie eng miteinander verbindet. Dem Idealismus wirft er einmal vor: „Er konstruiert aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher, als bis das Wirkliche ihm feindlich entgegentritt.“ „Das Verkennen des psychologischen Mechanismus“ charakterisiere den Idealismus.

Johann Friedrich Herbart (1776—1841) war in Oldenburg als Sohn eines Justizrats am 4. Mai 1776 geboren. Er wurde zuerst privatim unterrichtet durch den Dichter und Pfarrer Wilhelm Ültzen, besuchte dann eine Privatschule und von 1788 die Lateinschule in Oldenburg. Früh erhielt er eine gewisse philosophische Bildung im Sinne der Aufklärungsphilosophie der Wolffschen Schule. Eine Rede des Gymnasialastens „Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken“ (1793), worin er Moralität als „Kultur des Willens“ bestimmt, die aber nur in „Vernunftmäßigkeit“ bestehen könne, wurde in einer Oldenburger Zeitschrift gedruckt. Beim Abschied vom Gymnasium (1794) hielt Herbart eine Rede, in der er Ciceros und Kants ethische Prinzipien verglich. In Jena studierte er zunächst Rechtswissenschaft, dann aber Philosophie, wurde durch Fichte und Schelling angeregt, ohne daß er kritiklos deren Lehren angenommen hätte. 1797—1799 war Herbart Hauslehrer in Bern und widmete sich mit Eifer der pädagogischen Tätigkeit. Zu Pestalozzi trat er in persönliche Beziehungen. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland lebte er bei seinem Freunde Smidt in Bremen, gab dort Unterricht und beschäftigte sich mit seinen philosophischen und pädagogischen Theorien. 1802 veröffentlichte er einen Aufsatz „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und eine Schrift „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“, und im Oktober 1802 wurde er Doktor und Privatdozent an der Universität Göttingen. In der Folgezeit nahm ihn seine Lehrtätigkeit in Anspruch. Aber er arbeitete auch sein philosophisches und pädagogisches System aus. 1806 erschienen die „Allgemeine Pädagogik“ und die „Hauptpunkte der Metaphysik“, 1808 die „Allgemeine praktische Philosophie“. 1809 ging Herbart als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik nach Königsberg auf den Lehrstuhl, den früher Kant innehatte. Hier konnte er auch ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule einrichten. In Königsberg vollendete er den Bau seines philosophischen

Systems. 1813 erschien das „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie“, 1816 das „Lehrbuch zur Psychologie“, 1824–1825 die „Psychologie als Wissenschaft“, 1828–1829 die „Allgemeine Metaphysik“. 1833 nahm Herbart einen Ruf nach Göttingen an, und dort wirkte er bis zu seinem Lebensende. 1835 veröffentlichte er den „Umriss pädagogischer Vorlesungen“. Am 14. August 1841 starb er plötzlich infolge eines Schlaganfalls.

Herbart ist von vornherein zugleich Philosoph und Pädagoge. In seiner Hauslehrerzeit in Bern beschäftigten ihn Probleme der idealistischen Philosophie Fichtes und Schellings; er entwarf den Plan einer eigenen Wissenslehre, aber er gab sich auch voll Ernst über seine pädagogische Tätigkeit und seine pädagogischen Grundsätze Rechenschaft. Berichte Herbarts an den Vater seiner Zöglinge, den Landvogt von Steiger, und Briefe geben davon Kenntnis. Deutlich tritt hervor, wie Herbart Gewicht auf die ethisch-erzieherische Seite legt, wie er den Unterricht mit Charakterbildung verbindet, wie er ein persönliches Verhältnis zu seinen Zöglingen zu gewinnen sucht. Gegenüber philanthropistischen Erziehungsschriften, die den Zögling mit einer Menge von Pflichten belasten, verlangt er „Moral, aber eine mehr umherblickende, die anfangs den Zöglingen weniger unmittelbare Vorschriften gibt; eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende als ernste und strafende; mehr Gedanken erzeugende als das Gewissen drückende“. Nicht in einer „künstlich-erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart“ sieht er den Hauptvorteil beim Unterricht, denn diese Lehrart „bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen“, vielmehr scheint ihm der Hauptvorteil darin zu bestehen, „wenn das eigne Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann“. Der Lehrer soll sich selbst mit den Wissenschaften beschäftigen, die jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind. Also eine Art Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Schüler fordert Herbart, und er betont den erzieherischen Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers, nicht die bloße unterrichtliche Übermittlung von Kenntnissen. „Je mehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, daß er sich nicht erschöpft habe, daß diese Gesellschaft noch immer eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein könne; — mit einem Wort, daß der Lehrer nicht ein Buch oder eine Kompilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mensch sei.“

In Bremen entwirft er aus Anlaß einer Reform der Domschule 1801 „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“, wo er eine neue Methode des Unterrichts in den alten Sprachen vorschlägt, das Griechische voranstellt und gleich mit der Lektüre der Odyssee beginnen will, wie er das bei seinen Zöglingen in Bern bereits praktisch erprobt hatte. In Bremen wirkte Herbart auch für die Einführung der Pestalozzischen Methode und setzte sich theoretisch mit den An-



sichten Pestalozzis auseinander. 1802 veröffentlichte er den Aufsatz „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ Hier erläutert er die Grundgedanken Pestalozzis. Als das Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste für die Menschenbildung erklärt er mit Pestalozzi „Übung im Anschauen“. Dem Pestalozzischen ABC der Anschauung hat er dann eine besondere Schrift gewidmet: „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt“ (1802). Die Anschauung ist der Bildung fähig, betont Herbart, das Sehen ist eine Kunst, die durch Übung gebildet werden kann, und zwar muß das Sehen vor allem zur Aufmerksamkeit auf die Gestalt gebildet werden. Das Anschauen ist „die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes“. Nicht Begehren und nicht Phantasieren, sondern das Bemerken, aus dem die Kenntnis der Natur der Dinge entsteht, soll pädagogisch das Übergewicht haben. „Die Phantasie bedarf der Leitung, und die Begierden bedürfen eines Gegengewichts. Beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge, wie sie sind; und das heißt bei den Kindern ein geschärftes Schauen auf die Dinge, wie sie gesehen werden.“ Herbart geht über Pestalozzi hinaus. Wenn dieser die Idee eines ABC der Anschauung „nur für eine enge Sphäre, für den eigentlichen Volksunterricht“ bearbeitet hat, so sagt Herbart: sie gehört der gesamten Erziehung an und bedarf darum einer erweiterten Ausführung. Während Pestalozzi das Viereck als Grundform ansah, nimmt Herbart die seiner Ansicht nach elementarere Form des Dreiecks an und stellt Musterdreiecke auf. Im Jahre 1804 hielt Herbart eine Gastvorlesung in Bremen „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode“. Er weist hier hin auf die Bedeutung, aber auch auf die Grenzen der Pestalozzischen Methode. Er meint, man dürfe den Blick nicht gar zu starr auf die Pestalozzische Sache allein hinheften, er findet, daß es Pestalozzi zu sehr an wissenschaftlichen Hilfsmitteln fehle, er gelangt zu der Ansicht: die Pestalozzische Methode ist „keineswegs geeignet, irgendeine andre Methode zu verdrängen, sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten“. „Sie nimmt sich des frühesten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muß. Begnügen aber kann man sich mit ihr ebensowenig, als man den menschlichen Geist wie eine tote Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehn blieben, wie man sie hingeschrieben hatte.“ Herbart wirft hier die prinzipielle Frage nach dem Wesen der Erziehung und ihres Verhältnisses zur Individualität auf: „Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst, so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? Oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens?“ In der menschlichen Natur besteht nach Herbart eine feste Anlage, menschliche Kraft arbeitet bloß das aus, was sie empfangt, darum kommt es so sehr darauf an, was man ihr gibt. Es ist recht „eigentlich ein Geben und Ent-

ziehen, was die Erziehung als ihr Amt ansehen muß“. „Es ist keineswegs bloße Aufsicht und Wartung, wie unsre Gärtnerei, die nur Pflanzen besorgt.“ Der Mensch „bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme“.

Schon im Jahre 1802 entstanden, dann 1804 als Anhang zur zweiten Auflage der Schrift „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ gedruckt ist der wichtige Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“. Als den höchsten und ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung bestimmt Herbart hier ausdrücklich die Moralität. Aber er erweitert diesen Begriff gegenüber dem Kantischen, transzendentalphilosophischen Begriff. Dem Erzieher genügt nicht wie dem Philosophen der transzendente Begriff der Sittlichkeit, ihm ist Sittlichkeit „ein Ereignis, eine Naturbegebenheit, die in der Seele seines Zöglings sich zwar, wie man annehmen kann, schon in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Teil nach zufällig hat blicken lassen, die sich aber in ihrem ganzen Umfange zutragen und dauern und alle die übrigen Ereignisse, Gedanken, Phantasie, Neigungen, Begierden in sich nehmen, in Teile von sich selber umwandeln soll“. Nicht nach materiellen Gesetzen, sondern nach Gesetzen geistiger Wirkung vollzieht sich dies Ereignis. Der Erzieher sucht „durch richtiges Fragen der Natur und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlußreihen endlich dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmäßigkeit abzuforschen und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe nach Absicht und Plan modifizieren lasse“. Eine realistische Ansicht braucht er also, die „nicht die mindeste Einnischung der idealistischen“ leidet. „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts, ist Charakterbildung.“ Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigne Tätigkeit vollzogen werden; der Erzieher hat die Aufgabe, „die schon vorhandene und ihrer Natur notwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiß vollziehen müsse“. Das Sittliche findet nach Herbart eine Notwendigkeit vor sich, diese vorausgesetzte Notwendigkeit ist keine logische, auch keine empirisch gegebene, sondern eine ästhetische Notwendigkeit, die beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstands entsteht und in lauter absoluten Urteilen, ganz ohne Beweis spricht, ohne die Wirklichkeit des Gegenstands zu fordern. Den einfachsten denkbaren Willensverhältnissen müssen ursprüngliche, unmittelbar evidente ästhetische Urteile entsprechen, aus denen eine Lebensordnung gebildet werden kann. In pädagogischer Hinsicht soll das sittlich Gehorchende Wille sein und bleiben, aber „seine Richtung soll es zum Teil ändern“. Alles Wollen, Begehren, Verlangen ist auf Gegenstände gerichtet, die sich aber nicht einfach verschieben lassen. Die Berührung durch Gegenstände soll von Anfang an möglichst vielförmig, der stets fühlbare Zügel aber soll wirksam genug sein, „um dem Gemüt

fest einzuprägen: es sei auf Erreichung keines Gegenstandes unbedingt zu rechnen“. Das ist das Erste der Zucht. Die Welt, die der Zögling vor sich finden, beurteilen und behandeln soll, sei „ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens“. Es soll nicht mehr vom Zufall abhängen, ob der Zögling sich eher vertieft „in die Berechnungen des Egoismus oder in die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt“. Vielmehr, „der Erzieher soll den Mut haben vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung durch ästhetische Darstellung der Welt früh und stark genug determinieren, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfangen“. Eine solche ästhetische Darstellung der Welt ist das Hauptgeschäft der Erziehung, die Zucht, die das Verlangen weckt und bändigt, ist eine notwendige Vorbereitung dafür. Diese Darstellung der Welt schwebt nicht im luftigen Gedankenraum, sondern enthält die Natur. „Mitten in der Natur steht der Mensch, selbst ihr Teil, im Innersten durchströmt von ihrer Macht, erwidern die äußere Gewalt durch seine eigne, nach seiner Art, nach seinem Wesen, erst denkend, dann wollend, dann wirkend. Durch seinen Willen geht die Kette der Natur. Aber an einer bestimmten Stelle für einen bestimmten Willen!“ Dies Schicksal, das aus der Individualität der Lage entspringt, ist die Not, die den Menschen drängt und die er notwendig sehen und bedenken muß, „um seine Schritte und das Maß seiner Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu bestimmen“. Die sittliche Idee im transzendentalphilosophischen Sinn genügt für sich nicht. „Sich und seine Kräfte und die nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß.“ Eine scharfe Auffassung des Gegebenen und eine Kenntnis der Gesetzmäßigkeit der Natur ist nötig. „Es bedarf überhaupt der Aufmerksamkeit, der Hingebung an das Vorliegende. Es bedarf einer frühen Zucht für die schweifenden Gedanken, einer frühen Gewöhnung zum genauen Fortführen und Vollenden angefangener Arbeit.“ Herbart sucht also hier die Sphäre des Pädagogischen zu bestimmen, und er unterscheidet diese konkrete Sphäre von derjenigen des reinen ethischen Sollens, er weist den Ansatzpunkt für das Pädagogische im Gegebenen auf. Die Pädagogik erhält damit ein eigenes Gebiet, und eine Gesetzmäßigkeit wird für alles erzieherische Tun vorausgesetzt. Dem transzendentalen Idealismus wird eine realistische Ansicht gegenübergestellt.

In Göttingen hielt Herbart gleich im Wintersemester 1802/03 eine Vorlesung über „Pädagogik“. Im Jahr 1806 konnte er sein Buch „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ veröffentlichen, wo er eine systematisch-wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik liefert. In einer Selbstanzeige dieses Werks in den Göttingischen Gelehrten Anzeigen unterscheidet Herbart Pädagogik als Wissenschaft und Erziehungskunst. „Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie, und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen

als der praktischen und ebensosehr der tiefsten transzendentalen Forschung als des allerlei Fakta leichthin zusammenstellenden Raisonnements.“ Erziehungskunst dagegen „als Fertigkeit in der Ausübung ist Sache des Bedürfnisses, des allgemeinen, dringenden, täglichen Bedürfnisses, aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höheren Ständen, andere unter den niederen, andere Versuche hervorruft in Schulen, andere in Häusern, andere Erfahrungen herbeiführt am männlichen, andere am weiblichen Geschlechte“. Beides gehört zusammen. Der denkende und zugleich praktische Erzieher kann einerseits zu spekulativen Zweifeln gelangen, andererseits bedrängen ihn die „Schwierigkeiten der genauen Anpassung an bestimmte Umstände“. Er sieht also auch hier das Problem gerade in dem Verhältnis von Idee und empirisch Praktischem. In seinem Werk will Herbart nun eine allgemeine Pädagogik geben, also nicht von den speziellen, konkreten Arten der Erziehung in dieser und jener Hinsicht handeln. Zu einer selbständigen Wissenschaft will Herbart die Pädagogik machen, die ihr eigenes Gebiet und ihre eigenen Grundbegriffe besitzt. Er lehnt die bloße Berufung auf die Praxis der Erfahrung ab: „Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?“ Aber er lehnt auch die bloße philosophische Konstruktion ab, er will die Pädagogik nicht zu einem „Spielball der Sekten“ machen. „Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden.“ Wissenschaft und Denkkraft fordert Herbart von dem Erzieher, und zwar „eine solche Wissenschaft, eine solche Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe“. Erziehung durch Unterricht will er schaffen, denn er ist der Ansicht, daß man „nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen, Kraft besitzt“. „Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt.“

Mit dem Problem des Zwecks der Erziehung überhaupt beschäftigt sich Herbart nun zunächst. Der eigentlichen Erziehung läßt er vorangehen die Regierung der Kinder, die keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen hat, sondern nur Ordnung schaffen will. Maßnahmen dieser Kinderregierung sind: Drohung, Aufsicht, Autorität und Liebe. Den Zweck der eigentlichen Erziehung will Herbart keineswegs künstlich vereinfacht hinstellen. Wenn er in der Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt“ Moralität als höchsten Zweck der

Erziehung bezeichnet hatte, so weist er hier darauf hin, daß „die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung“ sei, aber nicht die einzige und umfassende. Man müsse für die richtige Auffassung jener früheren Abhandlung bemerken, „wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Teile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne“. Der erste Teil des pädagogischen Zwecks ist nach der Allgemeinen Pädagogik „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses“. Die mannigfaltige Empfänglichkeit, die nur aus mannigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung. Und der andere Teil des pädagogischen Zwecks ist „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Daß „die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür“, das ist das Ziel der sittlichen Bildung. Nun ergibt sich aber die Frage: wie verhält sich die Individualität des Zöglings demgegenüber? „Der Erzieher strebt ins Allgemeine, der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.“ Eine negative Bestimmung für den Zweck der Erziehung muß sein: „die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen“. In der Individualität müssen gerade die Elemente des pädagogischen Zwecks vereinigt sein. „Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.“ Den Reichtum von Gegenständen und Beschäftigungen, durch den das vielseitige Interesse entsteht, herbeizuschaffen, ist Sache des Unterrichts. Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, ist Zucht als das flüssige Element, in das die Individualität eingetaucht scheint, erforderlich.

Vielseitigkeit ist „eine Vereinigung mannigfaltiger Äußerungen menschlicher Persönlichkeit“. Sie fordert zunächst Vertiefungen in Vielerlei. Aber Persönlichkeit „beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung“. Wie lassen sich diese Momente vereinigen? „Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also aufeinander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! Erst wenn die Person „im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung“ sich befindet, darf sie sich vielseitig nennen. Da Besinnung und Vertiefung beide als ruhend und als fortschreitend betrachtet werden können, ergeben sich vier Stufen; die ruhende Vertiefung, die das Einzelne klar sieht, ist Klarheit; der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen ist Assoziation; die ruhende Besinnung, die das Verhältnis der Mehreren sind, wird als die rechte Ordnung einer reichen Besinnung System; der Fortschritt der Besinnung ist die Methode, die das System durchläuft, neue Glieder produziert und über die Konsequenz in seiner Anwendung wacht.

Das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung stellt sich in Begehrung und Interesse zusammen dar. Das Interesse haftet an dem angeschauten Gegenwärtigen, die Begehrung strebt nach etwas Künftigem. Der Geist lebt durch seine Vorstellungen. Sofern jede Vorstellung als Kraft sich selbst aufrecht erhält, ist sie Merkmal des Vorgestellten. Wenn die Vorstellung auf andere erweckend wirkt, schwebt das Interesse in Erwartung. Wenn aus dem Interesse Begehrung wird und die Gemütslage aus der Ruhe herausgebracht wird, entsteht das Fordern des Gegenstandes. Wenn dem Fordern die Organe dienstbar gemacht werden, wird das Fordern zur Handlung. Merken, Erwarten, Fordern und Handeln treten so als Formen der belebenden Vorstellungen hervor. Nun muß aber auch noch der Inhalt der Vorstellungen, den die Gegenstände des vielseitigen Interesses ausmachen, überschaut und geordnet werden, er läßt sich unterscheiden nach den Arten der Gemütszustände: solche verschiedenen Gemütszustände sind die Erkenntnis, die das, was vorliegt, im Bilde nachahmt, und die Teilnahme, die sich in andrer Empfindung versetzt. Die Erkenntnis kann empirisches, spekulatives oder ästhetisches Interesse sein, die Teilnahme ist sympathetisch, gesellschaftlich oder religiös gerichtet. Von Natur gelangt der Mensch „zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang“. Erfahrung und Umgang aber sind unvollständig und einseitig, die Ergänzung zu beiden gibt der Unterricht. „Der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherem Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiß der Unterricht.“

Das pädagogische Interesse ist nicht etwas Abgesondertes, vielmehr ist es „nur eine Äußerung unseres ganzen Interesses für Welt und Menschen, und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesses — da, wohin sich unsere gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist“. Der Unterricht allein kann „Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden“. Stufen des Unterrichts ergeben sich durch die formalen Grundbegriffe des Verhältnisses von Vertiefung und Besinnung: der Unterricht hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen, und diese vier Stufen sind in jedem kleinsten Glied zu unterscheiden. Diesen vier Stufen entsprechend soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren. Aber auch bei der Zergliederung des Begriffs das Interesse finden, sich Stufen, die des Merkens, Erwartens, Forderns und Handelns. Diesen Stufen entsprechend die Lebensalter: „Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge.“ Der Unterricht soll diesen Stufen gemäß in Sachen der Teilnahme sein: anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend. In bezug auf die Materie des Unterrichts ist zu unterscheiden, ob der Unterricht Sachen, Formen oder Zeichen betrifft. Im Hinblick auf die

Art und Weise, die Manier oder Methode des Unterrichts lehnt Herbart das Schematische und Einseitige ab. „Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen, er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.“ Unangenehm und drückend sind alle Manieren, die „den Hörer bloß passiv machen“. „Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit gibt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nötigt.“ Dem Lehrgang nach ist der Unterricht bloß darstellender Unterricht, dessen Gesetz ist: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube, analytischer Unterricht, der durch Zergliederung des Besonderen ins Allgemeine hinaufsteigt, und synthetischer Unterricht, der die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten muß. Herbart zeigt nun, wie der analytische und ebenso der synthetische Gang des Unterrichts in Sachen der Erkenntnis sich bekundet auf dem Gebiet der Empirie (des Mannigfaltigen), der Spekulation (des Gesetzmäßigen) und des Geschmacks (des Zweckmäßigen) und wie man auf diesen drei Gebieten zeigend, verknüpfend, lehrend und philosophierend verfahren kann, weiter zeigt er, wie auch auf den Gebieten der Teilnahme, der Menschheit, der Gesellschaft und der Religion der Unterricht anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend sein kann. Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist das Gespräch, das in Gang erhalten wird durch eine freie Lektüre und gehoben wird durch schriftliche Aufsätze. Die zwei Hauptfäden des synthetischen Unterrichts sind der historische Unterricht, wozu auch die Sprachen gehören, und der naturwissenschaftliche Unterricht (mit Einschluß der Mathematik). Keineswegs will Herbart schematische Lehr- und Schulpläne aufgestellt wissen, ja, er warnt davor, daß Regierungen sich zutrauten, durch solche Pläne „das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der einzelnen erringen — durch ihre freie Bewegung erschaffen und durch ihr Beispiel verbreiten können“; es bleibe den Regierungen nur übrig, „die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit“. Das allgemeine Resultat des Unterrichts soll sein „Ausfüllung des Gemüts“. Der Pädagoge soll den Unterricht nicht in Spiel und auch nicht absichtlich in Arbeit verwandeln, er sieht „ein ernstes Geschäft vor sich“, das er „mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern“ sucht, er muß sorgen, daß die Lehre nicht minder vielseitig sein als die Fähigkeit, die ihr entgegenkommt“. „Denn es ist nichts Kleines, einem ungetrübten jugendlichen Gemüt fortdauernd zu genügen, es fortdauernd auszufüllen.“ Das Verhältnis der Begriffe Schule und Leben bestimmt Herbart dahin, daß ihm Schule als Muße im wörtlichen Sinn das Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion ist, Leben dagegen „Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußern Tuns und Leidens“. Den Übergang vom Tun und

Leiden zur Muße und wieder von der Muße zur Tat und zum Leiden erklärt er als das Atmen des menschlichen Geistes, das Bedürfnis und das Kennzeichen der Gesundheit. Das Resultat des Unterrichts stößt an an das Resultat der Charakterbildung. Mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts wird auch für die „Richtigkeit des Charakters“ schon gesorgt. Der Vielseitigkeit des Interesses ist also die Tendenz der ethischen Charakterbildung bereits immanent. Aber etwas anders als Richtigkeit ist „die Festigkeit, die Härte und Unverwundbarkeit“ des Charakters. So tritt als Zielbegriff neben die Vielseitigkeit des Interesses Charakterstärke der Sittlichkeit.

Der Sitz des Charakters ist „das Gleichförmige und Feste des Willens“. Charakter ist die Art der Entschlossenheit oder, wie Herbart anderwärts sagt, die Umgrenzung der Individualität. Den objektiven Teil des Charakters macht der schon vorhandene Teil des Wollens aus, die Neigungen, den subjektiven Teil die angenommenen Grundsätze. Das Beharren im einfachen Wollen ist „Gedächtnis des Willens“, das Elementarische des Objektiven im Charakter. Das Wirken dieses einfachen Wollens ist Wahl, die vorzieht und zugleich ausschließt. Das Beharren des sich selbst gegenwärtigen Wollens ist Grundsatz, sein Wirken ist Kampf, Verfechtung des Charakters. Der Begriff des Charakters ist weiter als derjenige der Sittlichkeit. In dem Gehorsam gegen die Idee des allgemeinen Willens besteht die Sittlichkeit. Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, aus dem Reichtum, der einer geordneten, ergreifenden Darstellung fähig ist, „nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht — kann die reine begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbarte Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt“. Die moralische Entschlossenheit liegt zwischen dem, worüber sie bestimmt, dem Verlangen, das beschränkt, geordnet wird, und dem, wovon sie sich bestimmen läßt, den praktischen Ideen. Das Bestimmbare ist das, was man dulden kann, was man haben kann, was man treiben will. Die bestimmenden Ideen, soweit sie pädagogisch wichtig sind, sind: Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Handeln ist das Prinzip des Charakters. Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde. Zur Tat gehört aber Fähigkeit und Gelegenheit. Daraus ergibt sich, was zur Charakterbildung zusammenkommen muß. Das Tun des Menschen hängt 1. von dem Begehrungskreise ab, 2. von den individuellen Fähigkeiten samt den äußeren Gelegenheiten oder Hindernissen. Den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesses zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann, enthielt der Gedankenkreis, der darum von wesentlichem Einfluß auf den Charakter ist. „Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung.“ In dem Gedankenkreis hat „die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz, hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie“. „Klarheit, Assoziation, System und Methode müssen hier herrschen“. Die Wirkung auf den Gedankenkreis ist beinahe „das Ganze



der absichtlichen Charakterbildung“, denn der Einfluß der Anlagen und Gelegenheiten macht sich erst beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt stärker geltend, nachdem die Erziehung schon geschehen ist. Den wichtigsten Unterschied in bezug auf die Anlage sieht Herbart nicht in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern „in einer formalen Eigenheit, welche bei den Individuen“ gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer wechselt“. Die Charakterbildung kann auch nicht zu sehr auf besondere, etwa geniale einseitige Anlagen Rücksicht nehmen. „Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuließ, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet.“ Liebhabereien kann jemand nebenbei treiben, und es ist seine Sache, wenn er danach seinen Beruf zu bestimmen wagt; „der Erzieher kann zugleich Ratgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!“ Auch die Lebensart hat Einfluß auf den Charakter. Die Charakterbildung gewinnt „so viel an Sicherheit, des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineinbezogen wird“, und das geschieht, wenn man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setzt. Diejenigen, die bloß passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch gar keinen Charakter. Man muß der jugendlichen Kraft Luft zu geben suchen, und das kann man, wo die Begehrungen aus dem gleichschwebenden Interesse emporsteigen, wo der Gedankenkreis gebildet wird. Das Rein-Positive der Sittlichkeit hängt ganz von dem ab, was den Gedankenkreis bildet. In der Erziehung, ist es um „eine lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu tun“, „welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl artikulierte) Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüts stelle, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluß der Zeiten noch Neues hinzutun möchte, daß nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen, keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der früheren ihre Differenzen erst ausgeglichen habe“.

Charakterstärke der Sittlichkeit ist der Zweck der Zucht, die den Unterricht zur Erziehung ergänzt. Zucht ist „unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden“. Sie hat mit der Kinderregierung das Merkmal gemein, daß sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt, mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist. Beim Unterricht gibt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind, bei der eigentlichen Erziehung liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn als das Wesen, worauf er zu wirken hat. Das Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung ist teils mittelbar, indem sie dazu dient, daß „man den Unterricht anbringen könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluß haben wird“, teils unmittelbar, indem sie dazu dient, daß „ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nicht-handeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge“. Die Zucht muß als

bildend empfunden werden. Sie ist „eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, vollends aus getrennten Akten — als vielmehr eine kontinuierliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt“. In einem Fragment sagt Herbart einmal: „Zucht ist Sorge, daß die Ideen gerade mitten im Tun die Leitsterne werden. Dazu gehört Ernst.“ Die Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises erstreckt sich auf die ganze Stimmung. Sache der Regierung ist es, Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, Sache der Zucht ist es, Aufmerksamkeit, die lebhafteste Auffassung zu bewirken, die ganze Lebensart des Zöglings freizumachen von störenden Einflüssen. Wenn der Zögling so weit ist, daß er selbsttätig seinen rechten Weg verfolgt, dann muß die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, muß sie sich auf „teilnehmendes, freundliches, zutrauensvolles Zusehen“ beschränken. In ihrer unmittelbaren Wirkung zur Charakterbildung ist die Zucht in bezug auf das Objektive des Charakters haltend, indem sie das Gedächtnis des Willens fördert, und bestimmend, indem sie dahin wirkt, daß die Wahl sich entscheide; in bezug auf das Subjektive des Charakters ist sie regelnd, indem sie auf das Sichaussprechen in Grundsätzen wirkt, und unterstützend, indem sie den sittlichen Kampf, durch den die Grundsätze sich zu behaupten suchen, unterstützt. Das Verfahren der Zucht ist mit Rücksicht auf das Betragen der Zöglinge ein gelegentliches oder ein stetiges Verfahren. In bezug auf das Begehren und Wollen, das bestimmbar ist in dem, was man dulden, haben, treiben will, bildet die Zucht den Geist der Geduld, des Besitzes und der Betriebsamkeit aus. In bezug auf die bestimmenden Ideen hat sie zu den Ideen der Rechtlichkeit, der Güte und der inneren Freiheit hinzuführen.

Mit vollem wissenschaftlichen Ernst behandelt Herbart in der „Allgemeinen Pädagogik“ die pädagogischen Grundprobleme. Die Pädagogik ist ihm eine philosophische Wissenschaft. In einem Fragment sagt er einmal: „So gewiß die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat; ebenso gewiß steht es fest, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muß.“ Das Philosophische läßt Herbart hier der Pädagogik immanent sein, und so ist es kein Widerspruch, wenn er fordert, die Pädagogik solle sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und dabei doch immer philosophische Bestimmungen hineinbezieht. Kennzeichnend ist das ethische Erziehungsziel Herbarts und die Verbindung von Erziehung und Unterricht. Sein philosophisches System hatte Herbart bei der Veröffentlichung der Allgemeinen Pädagogik noch nicht dargestellt, er mußte daher hier philosophische Begriffe und Sätze zugleich mit den pädagogischen entwickeln. Als er 1835 als Ergänzung der Allgemeinen Pädagogik den „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ veröffentlichte, konnte er sich auf seine inzwischen erschienenen philosophischen Hauptwerke zurückbeziehen, daher ist hier die Form der Darstellung eine

andere. Bei der zweiten Auflage des Umrisses pädagogischer Vorlesungen 1841 hat Herbart eine Darstellung der Grundgedanken der allgemeinen Pädagogik eingefügt.

Der „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ beginnt mit der fundamentalen Feststellung: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (§ 1). Diese vorauszusetzende Bildsamkeit ist jedoch nicht unbegrenzt, denn „die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität“. Die Bildsamkeit des Zöglings ist Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit. Die ethisch-erzieherische Tendenz ist damit schon gegeben. Nun erklärt Herbart weiter: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren.“ Es scheint, als ob damit die Pädagogik ihre Selbständigkeit einbüßte und zu einem Anhang zweier philosophischer Disziplinen würde, die noch nicht einmal das Ganze der Philosophie ausmachten. Aber man hat hierin Herbart wohl vielfach mißverstanden. Er hat kaum die Forderung aufgegeben, daß die Pädagogik ihre eigene Wissenschaftsstruktur und ihre eigenen Begriffe habe, und sie kann nicht in dem Sinn einfach abhängig von Ethik und Psychologie sein, daß sie unter deren Herrschaft stünde, vielmehr ergeben sich notwendigerweise Modifikationen entsprechend der pädagogischen Grundhaltung, die das Wesentliche ist. Für die philosophische Begründung der Pädagogik ist die Beziehung auf praktische Philosophie und Psychologie nötig: nur die praktische Philosophie, die Wertbetrachtung übt, kann die bestimmenden Ideen kennzeichnen, und die Psychologie muß das Bestimmbare untersuchen. Da die Psychologie bei Herbart zur Metaphysik gehört und da für die wissenschaftliche Begründung und Anwendung ohne weiteres auch Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe erforderlich ist, womit sich die Logik befaßt, bestehen in der Tat Beziehungen zu allen Hauptteilen der Philosophie. Wenn praktische Philosophie und Psychologie hervorgehoben werden, so geschieht das darum, weil pädagogisch einmal die Beziehung auf das bestimmende Ziel und dann auf das bestimmbare seelische Sein wesentlich ist. Der Erzieher muß das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben und versuchen, wieviel er zu erreichen imstande ist, aber er muß auch die Grenzen der Versuche erkennen, er braucht daher Psychologie, um die Beobachtungen zu verstehen und richtig auszulegen.

Das „Ganze des pädagogischen Zwecks“ bezeichnet Herbart als Tugend, und zwar als „die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“. Damit ist schon das Ethische und das Pädagogische miteinander verbunden. Da innere Freiheit ein Verhältnis von Einsicht und Wille ist, hat der Erzieher die Aufgabe jedes dieser Glieder zur Wirklichkeit zu bringen, „damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen“: so treten hier gleich die Probleme des Unterrichts und der Erziehung hervor. Auch die übrigen praktischen Ideen Herbarts haben für die Pädagogik Bedeutung.

Die Idee der inneren Freiheit, die auf der Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht beruht, ist die erste der fünf praktischen Ideen. Es folgen: die Idee der Vollkommenheit, nach der das stärkere Wollen gefüllt gegenüber dem schwächeren und die pädagogisch an „Gesundheit des Körpers und Geistes samt der Wertschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur“ erinnert, die Idee des Wohlwollens, nach der selbstlose Hingabe an einen zu fördernden fremden Willen gefällt, die den Erzieher ermahnt, alle gefährliche Reizung zum Übelwollen fernzuhalten und Achtung für das Wohlwollen im Zögling verlangt, die Idee des Rechts, die Schranken und Regeln zur Beseitigung des mißfallenden Streites gibt, die pädagogisch vom Zögling ein Aufgeben des Streits und Reflexion über den Streit zur Befestigung der Achtung für das Recht fordert, die Idee der Billigkeit, die Vergeltung verlangt und pädagogisch von Bedeutung ist, wo der Zögling Strafe verdient hat, das Maß der Strafe beobachtet und vom Gestraften als richtig anerkannt werden muß. Auch die den ursprünglichen Ideen entsprechenden abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen, die der Rechtsgesellschaft, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Kultursystems und der be-seelten Gesellschaft haben ihre pädagogische Bedeutung.

Die Bildungsamkeit im Zögling hängt nach Herbart „nicht von einem Verhältnis unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen“. Beobachtung der schon vorhandenen Vorstellungsmassen und der leiblichen Disposition ist daher nötig. Psychologische Beobachtungen müssen sich auf Temperament, Lernfähigkeit, Rhythmus der geistigen Bewegungen, Gedankenvorrat usw. beim Zögling erstrecken, und dadurch werden Materie und Form des Unterrichts bestimmt werden. Sofern durch den Unterricht bloße Kenntnisse dargeboten werden, verbürgt er keineswegs eine Gegenwirkung gegen die Fehler der Individualität. Auf ein Eingreifen der Vorstellungsmassen in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings kommt es an, damit etwas für die Sittlichkeit erreicht werde. Nicht einseitig soll der Unterricht sein, wenn die Einwirkung sicher sein soll, sondern vielseitig; sowohl die philosophisch-historische als auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung muß daher gepflegt werden. Zur Ergänzung des Unterrichts hat die Zucht für die angemessene Gemütsstimmung der Zöglinge fortdauernd zu sorgen, sie soll weniger Beschränkungen schaffen als den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwicklung verhelfen, wodurch sie das Übergewicht erlangen. Mit den Beschränkungen in den Erziehungsjahren hat es die Regierung der Kinder zu tun. Damit ist Herbart zu den drei Hauptbegriffen seiner allgemeinen Pädagogik: Regierung, Unterricht und Zucht gelangt. Die zweite Auflage des Umrisses entwickelt daher diese Grundbegriffe auch noch einmal systematisch, während die erste Auflage nur auf das frühere Werk zurückverweist.

Neu zugefügt ist im „Umriss“ eine Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern. Herbart unterscheidet da verschiedene Perioden. Die erste Periode, die die ersten drei Lebensjahre umfaßt, ist wichtig „wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters“, Auge und Ohr sollen da geübt werden, der eigenen Regsamkeit des Kindes ist Raum zu geben, aber auch die Regierung muß schon befestigt werden, damit nicht spätere Härte nötig wird. In der zweiten Periode (vom 4.—8. Lebensjahr) gewinnen die praktischen Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit Bedeutung. Soviel Freiheit soll dem Kind gewährt werden, als die Umstände erlauben, üble Gewohnheiten sollen verhütet werden. In die Beantwortung der Kinderfragen ist der erste analytische Unterricht eingewoben, der zusammenfällt mit dem „Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen und den hierdurch veranlaßten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urteilen und frühesten religiösen Eindrücken, zum Teil auch mit den Übungen im Lesen“. Der synthetische Anfangsunterricht, der in den späteren Jahren dieser Periode einsetzt, umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Übungen im Kombinieren und Anschauungsübungen. Die dritte Periode ist die des Knabenalters, wo die Ideen des Rechts und der Billigkeit hervortreten und Hauptgegenstände des Unterrichts, Poesie und Geschichte, Rechnen und Naturlehre sein müssen. In der vierten Periode, dem Jünglingsalter, muß Wert aufs Behalten und Fortlernen gelegt werden, der Zusammenhang des Wissens, teils in sich, teils mit dem Handeln, muß „aufs deutlichste vor Augen gestellt sein, und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpunkte zu erreichen, sind anzuwenden, solange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen“.

Nun geht Herbart in dem „Umriss“ auch auf Fragen der speziellen Pädagogik ein. So behandelt er kurz die einzelnen Unterrichtsfächer: Religion, Geschichte, Mathematik und Naturlehre, Geographie, Deutsch, Griechisch und Lateinisch. Zu einer näheren Bestimmung der Unterrichtslehre dann liegt nach Herbart der Grund „in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äußern Umständen des sittlichen Lebens“. Der Staat braucht viele einseitige Gebildete und ordnet Lehranstalten dazu an, die Familien dagegen müssen von dem pädagogischen Gesichtspunkt ausgehen, nach welchem aus jedem das Beste werden soll, was aus ihm werden kann, und sollen daher nicht nach der Größe einzelner Leistungen, sondern „nach der Gesamtbildung fragen, welche die Individuen erlangen können“. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen, sind aber für die Gesamtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen. Ein weiterer Abschnitt des „Umrisses“ erörtert spezielle pädagogische Fragen mit Rücksicht auf den Zögling, er handelt nämlich „von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung“, wobei unterschieden werden Fehler, die in der Individualität liegen, und solche, die im Lauf

der Zeit entstanden sind. Der Schlußabschnitt des „Umrisses“ spricht „vom Veranstellen der Erziehung“. Die Erziehung bleibt nach Herbart immer wesentlich eine häusliche Aufgabe, denn nur die Familien-erziehung kann ins Innere dringen. Der Staat prüft nur, „was sich prüfen läßt, das Äußere des Betragens und Wissens“. Familienerziehung aber setzt voraus, „daß in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben seien und daß nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen“. Das Schulwesen in seiner staatlichen Ausgestaltung bildet „einen großen und schwierigen Gegenstand, der nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechterhaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat“.

So hat Herbart eine ausgeführte wissenschaftliche Theorie der Pädagogik geliefert, wie sie in dieser Weise noch kein Pädagoge vor ihm exakt ausgebaut hat. Philosophisches und Pädagogisches ist bei Herbart eng verschlungen. Und so ist die strenge ethisch-erzieherische Haltung für Herbarts Pädagogik kennzeichnend, aber auch die eingehende psychologische Betrachtung: Sollen und Sein verbinden sich dadurch, und diese Verbindung ist nicht eine nachträgliche, von außen hereingetragene, sondern sie liegt im Wesen des Pädagogischen selbst. Herbart hat durch seine scharfen Bestimmungen viel zur Klärung pädagogischer Begriffe beigetragen. Auch wenn man in Herbarts erziehendem Unterricht und seinem ethisch-pädagogischen Ziel eine Beschränkung erblickt und das Bildungsziel anders formuliert, darf man den wissenschaftlichen Ernst von Herbarts Aufstellungen nicht verkennen.

Herbart wollte aber keineswegs etwa bloßer Theoretiker sein, sondern suchte Theorie und Praxis zu verbinden und selbst organisatorisch auf pädagogischem Gebiet zu wirken. Nach seiner Berufung nach Königsberg entwarf er den Plan eines pädagogischen Seminars (1809), das eine Veranstaltung sein sollte, „wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht und worin dem Lernenden zu eigner Übung soweit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte“. Nicolovius und Süvern billigten diesen Plan, aber zunächst konnte Herbart noch keine Experimentalschule errichten, sondern nur ein didaktisches Institut, wo den Studierenden Gelegenheit zum Unterrichten gegeben wurde. 1815 machte Herbart einen Vorschlag zur Erweiterung dieses Instituts zu einem pädagogischen Seminar. In einem Bericht von 1818 kennzeichnet er den dreifachen Zweck dieses Seminars: es soll „1. den einzelnen Seminaristen Gelegenheit zur pädagogischen Übung darbieten, 2. verbesserte Lehrmethoden praktisch bewähren, 3. pädagogische Erfahrungen bereiten, die zur öffentlichen Bekanntmachung geeignet wären und die Wissenschaft weiter bringen könnten“. 1823 kann Herbart berichten, das Seminar sei ruhig fortgewachsen und gesund, kann er seine Methode als völlig ausgebildet betrachten. Aber mit Her-

barts Weggang von Königsberg wurde auch das pädagogische Seminar aufgelöst.

Herbart war in Königsberg auch Mitglied, zeitweise Vorsitzender der „Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht“ und hat verschiedene wichtige Gutachten zur Reform des Schulwesens verfaßt. Den Grundsatz, daß die Schulen zugleich Erziehungsanstalten sein sollten, hat er dabei durchaus festgehalten. Über das von Zeller eingerichtete „Schullehrer-Normalinstitut“ äußerte er sich kritisch in einem Bericht von 1813. Auch in Reden hat Herbart pädagogische Fragen erörtert. So hielt er 1810 einen Vortrag „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“. Hier betont er die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber der Politik. Der Weg von der Politik in die Pädagogik ist „ein verkehrter Weg“. Und so wie die Pädagogik „kein Gesetz von der Politik annehmen“ kann, so läßt sich „noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen“. „Eigne Talente, eigne Gelegenheiten, eigne Übungen und einen eignen Platz in der menschlichen Gesellschaft braucht der Erziehungskünstler.“ Der Staat kann die künstlerische Kraft nicht schaffen, er kann sie aber in eine angemessene Wirkungssphäre setzen. Herbart macht hier einen Vorschlag, wie die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein könnte, wenn sie nämlich als Kommunalangelegenheit betrieben würde, indem Erzieher ähnlich wie Ärzte in der Gemeinde wirkten und mehrere Familien betreuten. 1818 hielt Herbart eine Festrede „Über das Verhältnis der Schule zum Leben“. Hier zeigt er, daß zwischen Schule und Leben ein Wechselverhältnis bestehen muß. „Aus der Schule ins Leben und wieder zurück aus dem Leben in die Schule: das wäre wohl der beste Gang, den jemand gehen könnte.“

Eine wichtige Ergänzung zu Herbarts pädagogischen Hauptschriften sind die von Herbart selbst nicht mehr veröffentlichten, wohl 1832 geschriebenen „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“. Durch die Zweckbegriffe des Erziehers, heißt es hier, ist „die Pädagogik an die praktische Philosophie geknüpft“, durch „die Erwägung der Mittel und Hindernisse“ aber wird sie „hingewiesen auf Psychologie“. Eine bloß psychologische Pädagogik würde die Möglichkeit durchschauen, daß ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde, wäre dem schlechten wie dem guten Erzieher brauchbar für beliebige Zwecke. Sie wäre nur aufklärend, nicht reformatorisch. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung kann sich beziehen 1. auf die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge, 2. auf die Hilfsmittel der Bildung und 3. die Veranstaltungen der öffentlichen Erziehung (Schulen usw.) und der Privaterziehung. Herbart wendet sich gegen jede offen oder versteckte politisierende Pädagogik, auch gegen Fichte. Nicht staatliche Organisation und nicht Schulen sind ihm das Wesentliche. „Jedes Niederdrücken des Familiengeistes“ findet er höchst tadelnswert. Gegen die Vorliebe für Schulen wendet er ein: „Als ob Reibung vieler Schüler aneinander keine

Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frei vom Parteigeiste — als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disziplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Großen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vorteil könnte betrieben werden.“ Herbart geht seinerseits von der Individualität aus und betrachtet hier die Unterschiede der individuellen Bildsamkeit der Zöglinge. Auf physiologische Unterschiede weist er hin, und berücksichtigt dabei auch Krankheitsanlagen nach ihrer pädagogischen Bedeutung, ebenso die Unterschiede der Temperamente. Die physiologische und die psychologische Seite tritt bei den Affekten hervor, bei denen gute Erziehung den Ausbruch verhindern und gründliche Geistesbildung Widerstand gegen den inneren Aufruhr schaffen und sittliche Freiheit des Willens bewirken kann. Bei der Betrachtung der rein psychologischen Unterschiede sind nach Herbart die früheren Pädagogen dadurch fehlgegangen, daß sie sich auf eine falsche Psychologie, hauptsächlich die Lehre von den Seelenvermögen stützten. „Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden als in Theorien, denen von den Gesetzen des psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt.“ Schon in seiner „Psychologie als Wissenschaft“ hatte Herbart darauf hingewiesen, daß die frühere Psychologie falsch auf die Pädagogik wirkte und auch die Lehre von den Seelenvermögen bekämpfte. „Das Wichtigste der Erziehung ist die sittliche Bildung; wer aber kann diese übernehmen, wenn er sich einbildet, in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der, so wie er einmal beschaffen sei, sich entwickeln müsse, weil etwas anderes aus dieser Seele machen zu wollen, ebenso töricht sei, als aus einer Tulpenzwiebel eine Hyazinthe hervorzuziehen zu wollen? Wie nun, wenn unser Zögling die Organisation eines Spitzbuben in sich trägt?“

Um eine wissenschaftlich begründete Pädagogik ist es Herbart zu tun. Es ist nicht richtig oder wenigstens mißverständlich, wenn man sagt, Herbart habe die Pädagogik aus der Ethik und der Psychologie abgeleitet. Herbart will nicht dogmatisch die Pädagogik einfach aus anderen Disziplinen ableiten und ihre Sätze so deduzieren, vielmehr leiten ihn die pädagogischen Probleme von sich aus auf die Beziehungen zur praktischen Philosophie und zur Psychologie, so wie ihn andererseits die Philosophie in ihrer Anwendung zur Pädagogik führt. Wenn Herbart eine bestimmte Seite der Pädagogik besonders betont, die ethische Erziehung und so der Begriff des erziehenden Unterrichts stark hervortritt, so darf man dabei nicht vergessen, daß Herbart von der Familien- und Hauslehrererziehung ausgeht, daß die Probleme des Schul- und Bildungswesens für ihn gar nicht die wesentlichen sind. Es lag daher kaum im Sinne der Herbartschen Pädagogik, daß sie zu einer schematisierten Schulpädagogik gemacht wurde.



## § 34

*Die Herbartsche Schule* <sup>12/12/14</sup>

**Literatur:** *E. v. Sallwürk*, Handel und Wandel in der päd. Schule Herbarts. Langensalza 1885. *G. Közle*, Die päd. Schule Herbarts u. ihre Lehre. Gütersloh 1889. *K. Richter*, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen. 3. Aufl. Leipzig 1908. *G. Fröhlich*, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys. 8. Aufl. Wien 1907. *G. Edilian*, Kritik der Zillerschen Formalstufen. Leipzig 1909.

Über Mager: *J. B. Muth*, Die Entw. der Realschulfrage durch K. Mager. Progr. Plauen 1878. *Eberhardt*, Magers Deutsche Bürgerschule. Langensalza 1888. *H. Zimmermann*, Magers Gesellschafts- u. Schulverfassungslehre. Diss. Leipzig 1912.

Über Stoy: *G. Fröhlich*, K. V. Stoys Leben, Lehre u. Wirken. Dresden 1885. *A. Mollberg*, K. V. Stoy u. die Gegenwartspädagogik. Osterwieck 1925.

Über Ziller: *O. W. Beyer*, Zur Gesch. des Zillerschen Seminars (Päd. Mag. 85). Langensalza 1897. *P. Span*, Die Fortbildung der Päd. Herbarts durch Ziller. Hermannstadt 1889. *Th. Wiget*, Die formalen Stufen des Unterrichts. 11. Aufl. Chur 1914. *E. v. Sallwürk*, Das Ende der Zillerschen Schule. Frankfurt a. M. 1904. *G. Lüddemann*, Charakterbegriff u. Charakterbildung bei Ziller. Langensalza 1920. „T. Ziller“ v. Th. Fritzsche (Klass. d. Päd. 31). Langensalza 1914.

Über Waitz: *J. Stroia*, Th. Waitz' System der Erziehung. Hermannstadt 1894. *O. Gebhardt*, Th. Waitz' päd. Grundanschauungen. Diss. Leipzig 1906. „Päd. Schriften“, hrsgg. v. O. Gebhardt (Bibl. päd. Klass. Bd. 44). Langensalza 1910.

Über Strümpell: *O. Flügel*, Herbart u. Strümpell (Päd. Mag. 235). Langensalza 1904. *R. Unger*, Die kinderpsychologischen Bestrebungen L. Strümpells. Diss. Leipzig 1912.

Über Dörpfeld: *A. Carnap*, F. W. Dörpfeld. 2. Aufl. Gütersloh 1903. *H. Kasten*, F. W. Dörpfeld. Sachsa 1895. *E. Höfler*, F. W. Dörpfeld. Leipzig 1890. *E. Hindrichs*, F. W. Dörpfeld. 2. Aufl. Gütersloh 1906. *M. Jancovic*, Unterrichtslehre v. F. W. Dörpfeld. Diss. Leipzig 1911. *R. Schultze*, Die Idee der Konzentration bei Dörpfeld. Paderborn 1918. *E. Schmidt*, F. W. Dörpfelds Schulverfassung (Päd. Mag. 784). Langensalza 1920. *E. Hindrichs*, F. W. Dörpfeld in seinem Leben u. Wirken. Barmen 1926.

Über Rein: *E. Scholz*, Prof. Dr. W. Rein. Leipzig 1914. *B. Hoffmann*, Das Lebenswerk Prof. Dr. W. Reins. Langensalza 1917. *J. W. Meyer*, W. Rein. Leipzig 1917. *Wilh. Rein* in *Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über Sallwürk: *A. Daur* E. v. Sallwürk z. 80. Geburtstag (Päd. Mag. 716). Langensalza 1919. *P. F. Orgel*, Darstellung u. Beurteilung der didaktischen Normalformen (Päd. Mag. 586). Langensalza 1914. Sallwürk in *Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über Willmann: *F. Wendt*, Herbart u. Willmann. Breslau 1894. *W. Donath*, O. Willmann in s. Verhältnis zu L. v. Stein (Päd. Mag. 423). Langensalza 1910. *G. Greißl*, O. Willmann als Pädagog. Paderborn 1916. *J. B. Seidenberger*, O. Willmann. Paderborn 1919. *H. Pixberg*, Soziologie u. Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt u. Kriek. 2. Aufl. Langensalza 1929. *W. Pohl*, O. Willmann, der Pädagoge der Gegenwart. Düsseldorf 1930. O. Willmann in *Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Herbarts Pädagogik hat nicht etwa schon zu Lebzeiten Herbarts starken Anklang gefunden, erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden Herbartische Gedanken in weitere Kreise getragen. Und die Herbartianer waren wohl in einer gewissen Grundhaltung verwandt, aber unterschieden sich doch im einzelnen und modifizierten in manchem Herbarts Lehren.

Noch kein eigentlicher Herbartianer war der vielseitige Schulmann und Schriftsteller Karl Mager (1810—1858), der in Berlin, in Genf, Aarau und in Eisenach (dort als Direktor der Real- und Bürgerschule) eine Lehrtätigkeit ausübte. Er war zuerst Anhänger der Hegelschen Philosophie, und noch das Werk, das ihn besonders bekannt gemacht hat, „Die deutsche Bürgerschule“ (1840) zeigt diesen Einfluß. Pädagogik ist ihm „Theorie der Kulturerwerbung“. Eine an die Elementarschule sich anschließende sechsklassige Bürgerschule (vom 10.—16. Lebensjahr) verlangt er, die besonders die Bedürfnisse praktischer Berufe berücksichtigen soll. Durch die zweite Auflage von Herbarts Umriss pädagogischer Vorlesungen wurde er für Ansichten Herbarts gewonnen. Besonders hat er sich um die Methodik und Didaktik des Sprachunterrichts bemüht. 1846 erschien seine wichtige Schrift „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden“. In einem Aufsatz von 1841 „Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen“ unterscheidet er die Elementarschule als allgemeine Schule für alle (mit Koedukation), die vom 6.—10. Lebensjahr reicht, und die darauf aufbauende Volksschule oder deutsche Schule (mit Trennung der Geschlechter, vom 10.—14. Lebensjahr reichend).

Ein Schüler Herbarts in Königsberg war Heinrich Gustav Brzoska (1807—1839), der von 1832 ab als Privatdozent der Pädagogik in Jena wirkte und dort ein Knabeninstitut leitete. 1836 veröffentlichte er die Schrift „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung“, wo er theoretisches und praktisches Studium der Pädagogik und die Einrichtung pädagogischer Seminare großen Stils fordert. Mit dem Seminar sollten verbunden sein „eine gelehrte Unterrichtsanstalt, alle Arten von Bürgerschulen mit Einschluß einer Anstalt, in welcher der Unterricht wie in Dorfschulen erteilt wird, und eine vollständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände“. Herbart lehnt in seiner Rezension dieser Schrift eine so große schulmäßige Organisation ab, weil man da Massen vor sich habe, statt Individuen zu beobachten. Aufgabe eines pädagogischen Seminars ist seiner Ansicht, „praktische Erziehung in einem kleinen Kreise so zu veranstalten, daß dadurch jungen Männern, die sich dem Lehrstande widmen, Gelegenheit zur nötigen Vorübung gegeben werde“. Brzoska arbeitete für Jena 1837 den Plan eines pädagogischen Seminars aus, der nicht so hohe Forderungen enthielt wie seine Schrift, aber auch dieser Plan wurde nicht verwirklicht.

Der Begründer des pädagogischen Seminars in Jena wurde Karl

Volkmar Stoy (1815—1885), der in Leipzig Theologie und Philosophie studiert hatte, 1837 nach seiner Promotion zu Herbart nach Göttingen ging und von ihm für die Pädagogik gewonnen wurde. Von 1839 bis 1842 wirkte er als Lehrer an einer Privaterziehungsanstalt in Weinheim an der Bergstraße, 1843 wurde er Privatdozent in Jena, begründete dort 1844 das pädagogische Seminar und übernahm die Leitung eines Erziehungsinstituts. Wegen mangelnder Förderung durch die Regierung gab Stoy 1866 sein akademisches Lehramt in Jena auf und ging als Professor der Pädagogik nach Heidelberg. Da man ihm dort die Einrichtung eines pädagogischen Seminars verweigerte, kehrte er 1874 als Honorarprofessor nach Jena zurück und konnte da seine Tätigkeit erfolgreich weiterführen. Stoy veröffentlichte 1861 eine „Enzyklopädie der Pädagogik“. Er unterscheidet die philosophische, die praktische und die historische Pädagogik. Die Hauptteile der philosophischen Pädagogik sind die Teleologie oder Lehre vom Zweck, die Lehrsätze aus der Ethik und der Glaubenslehre braucht, und die Methodologie oder Lehre von den Mitteln, die Lehrsätze aus der Psychologie enthält, und wieder in Didaktik (Lehre vom Unterricht) und Hodegetik (Lehre von der Führung) eingeteilt wird. Reden und Betrachtungen Stoy's enthalten die „Hauspädagogik“ (1855) und die „Pädagogischen Bekenntnisse“ (1844—1885). Stoy hält an Herbartschen Lehren fest, wenn auch keineswegs dogmatisch, er sucht Herbartsche pädagogische Gedanken in verständlicher Weise darzustellen und fruchtbar zu machen. Auf die Volksschule besonders richtet er sein Augenmerk. Fortbildungen von Herbarts Pädagogik, wie sie Ziller vornahm, lehnte er ab.

Tuiskon Ziller (1817—1882) hat am stärksten für die Weiterverbreitung und die Ausgestaltung der Herbartschen Methodik gewirkt. Durch Drobisch und Hartenstein wurde er an der Universität Leipzig in Herbarts Philosophie und Pädagogik eingeführt. Als Lehrer am Gymnasium in Meiningen 1843—1847 suchte er Herbartsche Grundsätze in der Praxis zu berücksichtigen. 1853 habilitierte er sich an der Universität Leipzig, 1864 wurde er zum außerordentlichen Professor ernannt, 1862 gründete er ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule, das bis 1883 bestand, 1866 wurde eine „Bewahranstalt für schulpflichtige, in sittlicher Hinsicht gefährdete Kinder“, das sog. Zillerstift, damit verbunden. 1868 wurde auf Anregung Zillers der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ begründet. Ziller betrachtete es als seine Aufgabe, „die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zu den Zwecken der Gesellschaft fortzubilden“. Als strenger Methodiker hat er durch seine Tätigkeit am pädagogischen Seminar und der Übungsschule der Ausbildung von Lehrern sich gewidmet und so durch seine Persönlichkeit gewirkt. Literarisch hat Ziller seine Ansichten hauptsächlich niedergelegt in den Schriften „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“ (1856), „Die Regierung der Kinder“ (1858), „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (1865), „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ (1876).

Kennzeichnend für Zillers Pädagogik sind besonders die Kultur-

stufentheorie, der Grundsatz der Konzentration im Gesinnungsstoff und die Lehren von den formalen Stufen des Unterrichts. Wohl ist Ziller wie Herbart der Überzeugung, daß ohne Zusammenhang mit der Familie an keine Erziehung zu denken sei, aber er beschäftigt sich hauptsächlich mit der öffentlichen Erziehung, deren Verwaltung er nicht dem Schulbürokratismus des Staates, sondern einer „Stufenfolge von Schulgenossenschaften“ anvertrauen will. Die Schule soll mit der ihr eigentümlichen Idee selbständig neben der Kirche stehen. Ziller will nun den ganzen Gang des erziehenden Unterrichts nach Herbarts praktischen Ideen ordnen. Dabei geht er von der Überzeugung aus, daß die Stufen in der Entwicklung des Individuums den Stufen der Geschichte der Menschheit entsprechen. Der Zögling soll jede Stufe „in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist“. „Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engen Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weitem.“ Nicht eine einzige Stufe kann der Zögling überspringen. Für die Volksschule hat Ziller acht Stufen aufgestellt. Jede Stufe wird durch einen „Gesinnungsstoff“ als konzentrierenden Mittelpunkt bestimmt werden. „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden.“ Die Auswahl und der Fortschritt der korrespondierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, „daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsebenen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren“. Nach dem Grundsatz der Konzentration gibt es keine festen, in sich abgeschlossenen Lehrfächer, sondern der gleichzeitig zu behandelnde Stoff auf den verschiedenen Gebieten soll so geordnet sein, daß ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung besteht. Die acht Stufen der Volksschule sind nach dem religiös-ethischen Gesinnungsstoff: 1. Märchen, 2. Robinson, 3. Patriarchengeschichte, 4. jüdische Heldenzeit (Richter), 5. jüdische Königszeit, 6. Leben Jesu, 7. Apostelgeschichte, 8. Katechismus.

Herbarts Lehre von den formalen Stufen hat Ziller modifiziert. Jede methodische Einheit, möglichst jede Unterrichtsstunde will er gegliedert wissen nach fünf Stufen: derjenigen der Analyse, der Synthese (Herbarts Stufe der Klarheit wird in diese beiden Stufen geteilt), der Assoziation, des Systems und der Methode.

Hauptsächlich auf eine empirische naturwissenschaftliche Psychologie sucht Theodor Waitz (1821—1864) die Pädagogik aufzubauen. Seine „Allgemeine Pädagogik“ (1852) steht auf dem Boden Herbartscher Lehren. Herbarts Unterscheidung von Zucht und Regierung lehnt Waitz ab und setzt an deren Stelle den Begriff der Gemütsbildung. Bildung der Anschauung ist die allgemeine Voraussetzung der Erziehung, Gemütsbildung dient den ethischen Forderungen der Heranbildung zur Freiheit und zum Wohlwollen, Bildung der Intelligenz soll zum sittlichen Ziel der Hingabe an die allgemein-menschlichen Interessen führen.

Um den Ausbau einer pädagogischen Psychologie hat sich Ludwig Strümpell (1812—1899) bemüht, der Schüler Herbarts war und als Professor in Leipzig wirkte. Zillers Lehren lehnte er ab. Seine psychologischen Untersuchungen, die auch das Gebiet der Psychopathologie mit einbezogen, sind in pädagogischer Hinsicht wichtig. 1880 veröffentlichte er eine „Psychologische Pädagogik“, 1890 eine „Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“.

Andere Vertreter Herbartscher Lehren waren praktische Schulmänner, die sich um eine Gestaltung der Praxis nach den Grundsätzen von Herbarts Pädagogik bemühten. Ein Volksschullehrer war Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824—1893), der 1848 an einer einklassigen Landschule wirkte, 1849 Hauptlehrer in Barmen wurde und da bis 1880 tätig war. Dörpfeld ist für Reformen in der Organisation der Schule und für die Rechte des Lehrerstandes lebhaft eingetreten. Eine „freie Schulgemeinde“ auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate forderte er. So behandelt er Probleme der Schulverfassung in den Schriften „Die freie Schulgemeinde“ (1863), „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“ (1868), „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ (1882), einer Schrift, die Beschuldigungen einer Rede des Ministers von Puttkamer gegen den Lehrerstand zurückwies, und „Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung“ (1893). In methodisch-didaktischer Hinsicht hat er die verschiedensten Unterrichtsgebiete behandelt und auf die Verknüpfung der Lehrfächer untereinander, in deren Mittelpunkt ihm der Religionsunterricht steht, besonderen Wert gelegt. Als Ergänzung des Geschichtsunterrichts verlangt er eine „Gesellschaftskunde“. Nicht auf bloßen Kenntniserwerb kommt es ihm an, sondern auf Gemüts- und Charakterbildung, so bekämpft er den didaktischen Materialismus, besonders in der Schrift „Der didaktische Materialismus“ (1879).

Auf die Praxis des höheren Schulwesens hat Otto Fricke (1832 bis 1892), der von 1880 ab Leiter aller Franckeschen Anstalten in Halle war, ohne dogmatische Bindung Grundsätze der Herbartschen Unterrichtsmethode angewandt. Er hat das Seminarium praeceptorum zur Ausbildung für Lehrer an höheren Schulen wiedereingerichtet und geleitet. Die von ihm seit 1884 herausgegebenen Hefte „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ wurden in der Praxis viel benutzt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben in verschiedenen Ländern Schulmänner für die Verbreitung Herbartscher Methode gewirkt, so in der Rheinpfalz Karl Andreae (1841—1912), in Bayern der Seminardirektor Joh. Helm (geb. 1842), in der Schweiz Theodor Wiget (geb. 1850), in Österreich Gustav Adolf Lindner (1828 bis 1887) u. a.

Bis in das 20. Jahrhundert hinein war theoretisch und praktisch ein eifriger Vorkämpfer Herbartscher Pädagogik Wilhelm Rein (1847 bis 1929), der Schüler von Stoy und Ziller war und 1886 Stoy's Nachfolger an der Universität Jena wurde. Das Universitätsseminar mit der Übungsschule baute er weiter aus, zahlreiche Lehrer erwarben sich hier eine pädagogische Ausbildung. In vielen Schriften und Aufsätzen hat er allgemeine und spezielle Fragen der Pädagogik, besonders der Volksschulpädagogik bearbeitet. Sein System der Pädagogik, in dem er Herbartsche Lehren den Bedürfnissen der Gegenwart anpaßte, entwickelte er in dem Werk „Die Pädagogik in systematischer Darstellung“ (2 Bde., 1902—1906, 2. Aufl. in 3 Bden., 1912). Mit Herbart erblickt er das absolute Erziehungsziel in dem ethischen Ideal menschlicher Persönlichkeit. Neben der Individualethik berücksichtigt Rein auch die Sozialethik. In schulorganisatorischer Hinsicht hat er den Plan einer nationalen Einheitsschule lebhaft vertreten. Bei der Lehre vom Unterrichtsverfahren schließt sich Rein in der Theorie der formalen Stufen Ziller an und bezeichnet die fünf Stufen als: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.

Von Gedanken Herbartscher Pädagogik ist auch Ernst von Sallwürk (1839—1926) ausgegangen, der in Baden als Mitglied, dann Leiter des Oberschulrats und als Ministerialdirektor wirkte. In selbstständiger Weise geht er in seinen psychologischen und pädagogischen Anschauungen über Herbart hinaus. Willensbildung ist ihm das Hauptziel der Erziehung, wie sein Hauptwerk „Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung“ (1915) darlegt. Die Bedeutung der sozialen und kulturellen Faktoren für das Pädagogische hat Sallwürk betont. Die Erziehung soll der menschlichen Gesellschaft dienen, dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilen und ihn zur Arbeit an der Kultur befähigen.

Über Herbart hinausgegangen ist auch der katholische Pädagoge Otto Willmann (1839—1920), der zwar Schüler Zillers war, aber Herbarts Metaphysik und Psychologie ablehnte und auch in seinen pädagogischen Anschauungen seinen eigenen Weg ging, besonders auch zu der Philosophie des Aristoteles neigte. Willmann wirkte in Wien an einer Lehrerfortbildungsanstalt, wurde dann 1872 außerordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Prag und wirkte dort bis 1903. Sein pädagogisches Hauptwerk ist die „Didaktik als Bildungslehre“ (2 Bde., 1882—1889). Gegenüber Herbarts Pädagogik, die ihm zu einseitig individualethisch orientiert ist, hebt er die Beziehungen der Pädagogik zum geschichtlichen und zum sozialen Leben hervor. Er

unterscheidet das Erziehungswesen und das Bildungswesen, die aber beide auf der ganzen Breite des Kulturlebens fußen und vielfach ineinander verflochten sind. Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und haben Gemeinschaften als Träger geistig-sittlichen Lebensinhalts zur Voraussetzung. So muß ihre Stellung in der geschichtlichen Lebensbewegung und im Ganzen des sozialen Prozesses erfaßt werden. Willmann betrachtet daher die Didaktik als Bildungslehre „nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“. Gegenstand der Didaktik ist die Bildungsarbeit, wie sie sich in ihrer kollektiven Gestaltung, dem Organismus des Bildungswesens, als auch in ihren individuellen Erscheinungen, dem Bildungserwerb als einem bewußten und freien Tun des einzelnen, darstellt. Die Bildungsarbeit hat nach Willmann die Aufgabe, „die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des individuellen Geisteslebens zu machen und damit die Fortpflanzung der Kultur zu sichern“. Willmann sucht so die individuelle und die soziale Betrachtung zu verbinden.

So gehen von Herbart aus pädagogische Bestrebungen nach verschiedenen Richtungen. Anhänger Herbarts haben seine Pädagogik zur Anwendung gebracht, ja viele sahen in ihr die einzig mögliche wissenschaftliche Pädagogik, so daß ein gewisser Dogmatismus und Schematismus sich herausbilden konnte. Aber es gab auch selbständige Fortsetzer Herbartscher Lehren, und auch manche Gegner Herbarts und seiner Schule haben doch aus seiner Pädagogik Anregungen entnommen.

## § 35

### *Beneke*

*Literatur:* O. Gramzow, F. E. Benekes Leben u. Philosophie. Bern 1899. O. Gramzow, F. E. Beneke als Vorläufer der päd. Pathologie. Gütersloh 1898. O. E. Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleich zur päd. Didaktik Herbarts. Leipzig 1885. K. Scheer, F. E. Benekes Pädagogik. Diss. Leipzig 1909. R. Debar, Die Pädagogik Benekes in ihrem Verhältnis zu Herbarts Päd. Diss. Leipzig 1911.

Über Dittes: P. Frenzel, Dittes Verhältnis zu Beneke. Leipzig 1908. H. Scherer, Dittes' Lebenswerk u. Vermächtnis. Leipzig 1920.

Ein von Herbart prinzipiell unabhängiger Philosoph und Pädagoge ist Friedrich Eduard Beneke (1798—1854), der auch ein scharfer Gegner der idealistischen Philosophie war, aber auch Herbarts Metaphysik verwarf. Er habilitierte sich 1820 an der Universität Berlin, aber 1822 wurde ihm wegen seiner Schrift „Grundlegung der Physik der Sitten“ die Lehrerlaubnis entzogen. 1827 wurde er, nachdem er inzwischen in Göttingen doziert hatte, wieder in Berlin als Privatdozent zugelassen, 1832 erhielt er eine außerordentliche Professur. Er ertrank, wohl durch Selbstmord, in der Spree.

Beneke stellt die Psychologie in den Mittelpunkt der Philosophie, und die Psychologie ruht ihm auf innerer Erfahrung. Nach derselben Methode soll die Philosophie bearbeitet werden wie die Naturwissenschaften, nur haben es die Naturwissenschaften mit äußerer, die philosophischen Wissenschaften mit innerer Erfahrung zu tun. So spricht Beneke auch von naturwissenschaftlicher Methode der Psychologie und schreibt ein „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ (1833), die Logik faßt er psychologistisch als eine Kunstlehre auf, wie das „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens“ (1832) zeigt. Die Pädagogik steht zu seiner Philosophie in enger Beziehung, sie ist ihm wesentlich angewandte Psychologie. „Alle Zwecke, welche sich Erziehung und Unterricht setzen mögen, kommen auf die Begründung gewisser psychischer Produkte, alle Mittel, deren sie sich bedienen mögen, auf die Erzeugung gewisser psychischer Entwicklungen zurück; und so ist denn die gesamte Pädagogik der Hauptsache nach nur eine angewandte Psychologie.“ Von diesen Ansichten aus hat Beneke eine Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (2 Bde., 1835—1836) geschaffen. Entschieden weist Beneke darauf hin, daß der bloße Takt bei der Erziehung nicht genüge, daß Erkenntnis hinzutreten müsse. Kunst und Wissenschaft gehören in der Pädagogik zusammen. „Die Wissenschaft stellt allgemeine Regeln auf; für die Kunst kommt es zugleich und vorzüglich auf die Beurteilung der einzelnen Fälle und der einzelnen Individualitäten an.“ Die Pädagogik ist nicht allein auf die ihr zunächst vorliegenden Erfahrungen angewiesen, sondern auch auf die Erfahrung und Theorie von den allgemeinen Entwicklungsverhältnissen der menschlichen Seele, und damit wird sie in der Psychologie begründet. Aber Beneke betont, daß die Pädagogik sich noch auf mehrere andere Hilfswissenschaften stützen müsse, die allerdings seiner Ansicht nach „der Mehrzahl nach wieder in der Psychologie als in ihrer Grundwissenschaft zusammentreffen“. „Für die Bestimmung der Vollkommenheiten des Denkens und der Mittel, dieselben zu erwarten, bedarf sie der Logik; für die Regeln über die Ausbildung des Schönheitssinnes der Ästhetik, für die Feststellung der sittlichen Entwicklung der Moral, für die Theorie der religiösen Bildung der Religionsphilosophie. Endlich hat sie auch manche Sätze aus der Anatomie, der Physiologie und der Pathologie zu entlehnen: denn die Erziehung umfaßt ja die leibliche Bildung ebensowohl als die psychische.“ Beneke erkennt damit die Beziehungen der Pädagogik zu verschiedenen Disziplinen, wenn ihm auch die Psychologie die Grundwissenschaft ist. Das allgemeinste Grundverhältnis der Erziehung ist: „die gebildete Vernunft zieht die ungebildete zu sich hinauf“. Die beiden Hauptteile der Erziehung sind: die Erziehung im engeren Sinn und der Unterricht. Die Erziehung im engern Sinn geht auf das Subjektive oder Formale, will gewisse Anlagen als Eigenschaften des Menschen begründen, hat es mit der Entwicklung der Gefühle und Begehrungen zu tun, auch mit den Vorstellungen, sofern dadurch gewisse Eigenschaften begründet werden



sollen. Der Unterricht geht auf das Objektive, das Material, bezweckt, daß etwas vorgestellt und als Kenntnis oder Geschicklichkeit angeeignet werde, geschieht durch absichtliche Mitteilung von Vorstellungen nach einem gewissen Plan und mit einer gewissen Vollständigkeit. Erziehung muß sich mehr individualisieren, während der Unterricht für eine größere Anzahl zugleich erteilt werden kann. So unterscheidet Beneke Erziehungslehre und Unterrichtslehre. Aber er fordert dabei im Sinne von Herbarts erziehendem Unterricht, daß „Erziehung im engeren Sinne und Unterricht fortwährend und bei jedem Schritte einander unterstützen“.

Die Erziehungswissenschaft hat nach dem Zweck oder Ziel, nach dem vor der Erziehung Vorgefundenen und nach den Mitteln für die Hinführung des Vorgefundenen zum Ziel zu fragen. Beneke hält die Beantwortung der von anderen Pädagogen vernachlässigten Frage nach dem Vorgefundenen für besonders wichtig und meint, daß „erst durch ihre klare und bestimmte Beantwortung auch für die Beantwortung der beiden anderen die rechte Klarheit und Bestimmtheit gewonnen werden könnte.“ Er wendet sich scharf gegen die Annahme angeborener fester Anlagen, die man nur zu entwickeln brauche. „Die menschliche Seele besitzt keinerlei ursprüngliche Anlagen von solcher Bestimmtheit und Ausbildung, und der Erzieher hat also keineswegs nur auseinanderzuwickeln oder das Schlummernde zu wecken, sondern was er einst in Zukunft finden will, muß er erst in sich und dann in der Seele des Kindes mit Liebe und Sorgfalt und nicht selten mit selbstverleugnender Anstrengung begründen.“ Die gegenständlichen Bestimmungen der psychischen Anlagen werden erst durch die Gegenstände selbst oder deren Eindrücke gegeben, auch die psychischen Formen sind nicht fertig angeboren, am meisten äußert sich das Ursprünglich-gegebene in den quantitativen Bestimmungen der psychischen Anlagen und Entwicklungen (dem Grad der Kräftigkeit, der Lebendigkeit usw.), wodurch die Grenzen gezogen werden, innerhalb deren sich die Ausbildung der Seele halten muß. So liegen den Sinneswahrnehmungen nach Beneke eine unbestimmte Anzahl sinnlicher Urvermögen zugrunde, die drei individuell bestimmte Grundeigenschaften haben, einen gewissen Grad von Reizempfindlichkeit, von Kräftigkeit und von Lebendigkeit. Alle übrigen Anlagen entstehen nach dem allgemeinen Grundgesetz, daß von allen psychischen Entwicklungen eine „Spur“ im Innern der Seele zurückbleibt, die als Anlage oder Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann. Die bewußten Entwicklungen der Seele entstehen aus unbewußten Anlagen, indem diese um gewisse Elemente gesteigert werden. Nun ergeben sich daraus für Beneke gleich pädagogische Konsequenzen. Der Erzieher hat unmittelbar und zunächst kein anderes Mittel, auf den Zögling einzuwirken, als sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen, die er in ihm erregt. Diese können entweder um ihrer selbst willen erregt werden, was aber pädagogisch nicht in Betracht kommt, oder um der Spuren willen, die sie im Innern der Seele

zurücklassen, was die Grundlegung für die elementarische innere Bildung ausmacht, oder um dessen willen, was durch sie von inneren Anlagen erregt oder geweckt wird. Beneke unterscheidet vier Erziehungsperioden: die erste ist „das Zeitalter des sich bildenden Bewußtseins unsrer selbst und der Welt“, in der zweiten (etwa bis Ende des siebenten Lebensjahrs) bildet sich die innere Seelentätigkeit allmählich zum Gleichgewicht mit der von außen aufnehmenden oder sinnlichen aus, in der dritten (bis Ende des vierzehnten Lebensjahrs) macht sich die innere Selbsttätigkeit nach und nach von der Gebundenheit durch das Sinnliche frei, in der vierten treten die höheren Geisteskräfte (Verstand, Phantasie, Vernunft usw.) in voller Ausbildung hervor. Auch führen die psychischen Grundverhältnisse zu allgemeinen Vorschriften in bezug auf die Erziehungsmittel: 1. der Erzieher soll nie bloß für den Augenblick handeln, sich nicht auf die unmittelbare Wirkung seiner Maßregeln beschränken, sondern sich Rechenschaft geben, was davon als Spur zurückbleiben oder als weitere Fortwirkung hervortreten wird, 2. was er darbietet, um eine förderliche Anlage zu begründen, biete er so dar, daß er eine kräftige Auffassung und Aneignung erwarten kann, was dadurch geschieht, daß es angeschlossen wird an das Bisherige, schon fester Begründete, und dadurch, daß es andererseits den Charakter des Neuen, Anregenden, Fortschreitenden trägt, damit es mit Interesse und selbständiger geistiger Kraft aufgenommen wird, 3. müssen die schon innerlich begründeten Vorstellungen, Vorstellungsmassen, Gemüts- und Charakteranlagen durch angemessene Einwirkung in Bewegung gesetzt werden. Sechs Hauptformen der Erziehungseinwirkungen lassen sich unterscheiden, und zwar drei positiver Art: solche, die neu erzeugen, verstärken oder verknüpfen, und drei negativer Art: solche, die auf Vernichtung, Schwächung oder Auflösung gehen.

Die Erziehungslehre im engeren Sinn wird nun eingeteilt in die Lehre von der Bildung der Vorstellungskräfte und die Lehre von der Gemüts- und Charakterbildung. Die Bildung der Vorstellungskräfte geht aus von dem tierisch-vegetativen Leben des Kindes. „Durch die Ansammlung und das Hinzutreten gleichartiger Spuren erwachsen die Empfindungen allmählich zu Wahrnehmungen, und das ursprünglich Unbewußte bildet sich, durch unendlich viele Abstufungen hindurch, zum klar Bewußten empor.“ Die Stärke der sinnlichen Entwicklung hängt ursprünglich ab: von der Kräftigkeit der Urvermögen, der Stärke der Reize und der Menge der angeborenen Vermögen eines Systems. Der Erzieher muß mit seinen Einwirkungen sich an die natürliche Stufenfolge der Entwicklung anschließen. In bezug auf die Menge und Mannigfaltigkeit der Eindrücke muß in jedem Augenblick das rechte Mittelmaß zwischen dem Zuwenig und dem Zuviel getroffen werden, für die Kräftigkeit der Empfindungen und Wahrnehmungen ist eine zweckmäßige Wiederkehr der gleichen Eindrücke unentbehrlich, die Lebendigkeit und Angeregtheit des Auffassens wird durch ein lebendiges, mit eigenem Interesse begleitetes Aufmerksammachen gefördert, für die

Frische und Anschaulichkeit der Auffassung ist es ratsam, die Kinder in den ersten Jahren soviel als möglich die Gegenstände selbst darstellen zu lassen und ihnen möglichst wenig Bilder und Modelle (Spiel-sachen) statt dessen zu geben. Eine harmonische Entwicklung muß das Niedere zum Dienste des Höheren bilden. Für die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit ist pädagogische Regel: „Man rege das Kind nicht zu vielfach auf einmal an!“ Auch muß man bei jeder Anforderung genau berücksichtigen, ob „das Geforderte die entsprechenden Vorbildungen in der inneren Anlage des Kindes finde und ob man auch der Anregung die gehörige Stärke zu geben imstande sei, um das für sie Vorgebildete zu wecken und mit ihr zu verbinden“. Gedächtnis, Erinnerung, Einbildungskraft sind nach Beneke keine angeborenen Vermögen, und es gibt keine allgemeine Übung oder Bildung von ihnen, sondern sie existieren nur in den Spuren von Vorstellungen, wie diese „einzeln begründet, einzeln in gewisse Verbindungen und Bildungsverhältnisse getreten sind“. Für Gedächtnisübungen ist pädagogisch wesentlich, daß die Stärke des Behaltens abhängt „von der Kräftigkeit der ersten Auffassung, von der Wiederholung und Auffindung derselben und von der Ungeschwächtheit, in welcher das Aufgefaßte bewahrt wird“. Gedächtnisübungen dürfen nicht überspannt werden, damit man nicht der geistigen Selbsttätigkeit Abbruch tue. Die Einbildungsvorstellungen sind pädagogisch wichtig, sofern sie den Herd bilden für die erste geistige Produktivität. Sie treten besonders in den Spielen der Kinder hervor, die „in den mannigfachsten Beziehungen von ausnehmender Wichtigkeit, ja in den früheren Jahren wichtiger als alles Lernen sind“. Bei der Arbeit ist eine Spannung der Kräfte im Streben nach einem bestimmten Zwecke vorhanden, die Erregung des Spiels dagegen erfolgt „durch freie Übertragung von Reizen“ und übt keine Beschränkung aus wie die Arbeit. Drei Klassen von Spielen unterscheidet Beneke: 1. solche, die eine Vervollständigung des Auffassens enthalten, 2. Phantasiespiele, 3. Spiele, in denen ein äußeres Tun, Bewegung und Übung des Körpers die Hauptsache ist. Das Spiel, das aus freier Lustanregung hervorgeht, wird durch jeden Zwang gestört, der Erzieher greife daher so wenig als möglich in die Spiele der Kinder ein. Prächtige, bis ins Einzelne ausgearbeitete Spielzeuge verwirft Beneke, da die Phantasie des Kindes erregt und frisch genug sei und einer Nachhilfe durch solche Mittel nicht bedürfe. Dagegen solle der Erzieher durch Anschauungen, Erzählungen, Märchen usw. mittelbar Material für das Spielen liefern. Auch Pflege der schaffenden Einbildungskraft des Kindes fordert Beneke, immer dabei das dem Kind Angemessene betonend; so kommt er auch zu Gedanken einer ästhetischen Erziehung, ja auch Aneignung technischer Fertigkeiten der äußeren Kunst-darstellung hält er für wünschenswert, zumal dadurch „die Auffassung und Fortwirkung der Kunstwerke, äußerlich und innerlich, mehr in unsere Gewalt gebracht“ werde.

Auch der Verstand als „Vermögen zu Begreifen“ ist nach Beneke

nicht angeboren, durch den ersten Abstraktionsprozeß oder die zurückbleibende Spur wird vielmehr erst eine Vorbildung von Begriffen geschaffen, die den Verstand begründet. Die Vollkommenheit der Verstandesbildung geht mit derjenigen der sinnlichen Auffassung und Aufmerksamkeit wie auch der des Gedächtnisses und der Einbildungskraft parallel. „Nur was kräftig aufgefaßt und kräftig reproduziert wird, kann zu klaren Begriffen und Urteilen verarbeitet werden.“ Nichts prägt sich tiefer ein, als was wir uns „durch zweckmäßige Selbsttätigkeit zu eigen gemacht haben“. Dann aber muß weiter Sorge für „die Vielfachheit des gleichartigen besonderen Vorstellens“ getroffen werden, damit Klarheit und Fruchtbarkeit erwächst. Schneiden wir die Bildung des besonderen Vorstellens zu früh ab, isolieren wir das Kind überwiegend gegen die Welt, so muß die Verstandesbildung früher oder später darunter leiden. Mit der Verstandesbildung hängt auch die Sprachbildung zusammen. Die Sprache ist nach Beneke entstanden durch eine „Übertragung innerer Erregungen nach dem Gesetze der Ausgleichung“.

Zu der Bildung der Vorstellungskräfte tritt hinzu die Gemüts- und Charakterbildung. Wie Beneke keine angeborenen Vorstellungsvermögen gelten läßt, so auch keine angeborenen Neigungen, Willensbestimmungen oder praktische Anlagen, auch da gibt es nur die Urvermögen und die Spuren der Erregungen. Sechs verschiedene Arten von „praktischen Vollkommenheiten“ stellt Beneke auf: 1. durchgängige Kräftigkeit der praktischen Bildungen, 2. Einstimmigkeit der Neigungen und Interessen mit den wahren Werten der Dinge, 3. angemessene Ausdehnung der Neigungen oder Interessen und harmonische Zusammenstimmung, 4. Klarheit, Festigkeit, Zusammenhang und Durchbildung der praktischen Anlagen, 5. Reichtum, Richtigkeit, Feinheit in der Ausbildung der auf die Mittel zu den Zwecken sich beziehenden Vorstellungsreihen, 6. Ausbildung der Anlagen für das Tun zu angemessenen Fertigkeiten (Geschicklichkeiten) und förderlichen Gewohnheiten. Als die Grundlage aller anderen Vollkommenheiten sieht Beneke eine „durchgängig kräftige Ausbildung der Seele“ an. Dazu ist zweierlei erfordert: daß in der Seele so wenig Schwächeanlagen und so viele Stärkeanlagen als möglich gegeben sind. Die Urvermögen der Seele sind noch nicht wirklich Stärke, sondern können nur möglicherweise dazu ausgebildet werden. „Nur durch das Handeln kann das Kind einen kräftigen Willen ausbilden, und nur durch Glückselig-Handeln.“ Der Erzieher muß die Aufgaben für das Tun des Kindes so einrichten, daß er mit Sicherheit einen günstigen Erfolg voraussehen kann, er muß es angemessen vorbereiten, jedes zur rechten Zeit eintreten lassen und das Kind in allmählicher Steigerung vom Leichterem zum Schwierigeren führen. Der „Trieb nach Beschäftigung“ beim Kind ist in jedem Fall zu befriedigen. Hauptregel ist nach Beneke: „daß man die Kinder so viel als möglich selbst tun und selbst denken lasse, ihnen nicht immer hilfeleistend, warnend, ratgebend zur Seite stehe.“

Hinsichtlich der sittlichen Bildung ist das Grundproblem, „wie bei der

unendlichen Mannigfaltigkeit der Neigungen dennoch eine allgemeingültige moralische Norm bestehen könne“. Ursprünglich fertig gegeben ist nach Beneke keine allgemeingültige sittliche Norm, sondern „nur angelegt in den Faktoren der psychischen Entwicklung, muß also erst vermöge dieser gebildet oder wirklich als Produkt gewonnen werden“. Für den Erzieher ergeben sich zwei allgemeine Aufgaben: 1. „die Entwicklung der höheren Steigerungen oder Wertschätzungen in allen Formen herbeizuführen oder zu begünstigen“, 2. „die Entwicklung der niederen Steigerungen oder Wertschätzungen unter der rechten Zucht zu halten, damit dieselben nicht zu vielfach erzeugt und hierdurch zu übermäßiger Stärke ausgebildet werden“. Das Ursprüngliche in der moralischen Ausbildung sind die lebendigen Wertschätzungen und Triebe, die sich zunächst in moralischen Gefühlen äußern. Beneke behandelt eingehend die Bildung der besonderen Neigungen, die er in elementarische oder einfache Neigungen (von den Neigungen des Vegetationslebens bis zu den persönlichen Neigungen) und abgeleitete oder zusammengesetzte Neigungen (z. B. solche, die auf Ehre gerichtet sind) einteilt. Das Interesse des Kindes muß von dem engen Kreis der Spiele und der Erzieher immer mehr zu größerer Ausdehnung erweitert werden „und endlich zur größten: zu einem warmen Interesse an allem, was irgendwie für Menschen und für die Menschheit von Wichtigkeit ist“. Im Hinblick auf die Festigung und Läuterung der sittlichen Bildung muß der Erzieher dafür sorgen, „daß das Sittliche rein, in der rechten Ausdehnung, klar, stark, mit lebendiger Erregtheit und mit scharfer Hervorbildung seines eigentümlichen Gefühlcharakters begründet werde“. Der Erzieher muß selbst lebendig-sittlich sein, seine innerlich lebendige sittliche Gesinnung auch lebendig äußern, und diese Äußerung muß sich anhaltend dem Kind darstellen. Mit Belohnungen und Strafen soll der Erzieher so sparsam wie möglich sein, sie sind nur Surrogate der natürlichen Motive und müssen daher aufgegeben werden, sobald diese an ihre Stelle treten können, sie müssen sich so genau als möglich an die aus der Sache selbst hervorgehenden Motive anschließen. In bezug auf die religiöse Bildung betont Beneke Rousseau gegenüber die Notwendigkeit, damit schon in früher Kindheit zu beginnen. Aber nur was dem Gefühl des Kindes nahegebracht oder seinem Wesen nach innerlich gemacht werden kann, soll man darstellen und mitteilen. Das Positive in den verschiedenen Religionsformen soll dem Bewußtsein des Kindes noch ferngehalten werden. Die religiöse Gesinnung soll innig und tief begründet werden, stark genug, dem Menschen Haltung und Widerstandskraft zu geben. Wie bei der Bildung zum Sittlichen muß auch bei der religiösen Bildung vor allem der Erzieher selbst „lebendig erfüllt und erwärmt“ sein von dem, was er dem Kind darstellt.

Auch die Bedeutung der Verschiedenheit der Geschlechter für die Erziehung würdigt Beneke. Er findet, daß von den Grundeigenschaften beim männlichen Geschlecht die Kräftigkeit, beim weiblichen die

Lebendigkeit und die Reizempfänglichkeit überwiegen und dies pädagogisch zu berücksichtigen sei. Er will aber nicht etwa Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erziehen lassen, denn das Extrem der Eigentümlichkeiten beider Geschlechter wäre Unvollkommenheit, vielmehr ist in der Regel ein Zusammenwirken beider Geschlechter für die Erziehung erfordert. Das Mädchen muß durch Begriffe Haltung, Festigkeit, Klarheit, Besonnenheit gewinnen, und dazu ist die Mitwirkung von Männern für den Unterricht wünschenswert, der Knabe bedarf Mitwirkung des weiblichen Geschlechts zur Bildung des Gemüts. Die Erziehung in der Familie, wo ein angemessenes Zusammenwirken beider Geschlechter möglich ist, hat für die Gemütsbildung einen Vorzug. Die Erziehung in größerer Gemeinschaft dagegen dient besonders als Vorbereitung für das künftige Gemeinleben. Privaterziehung und öffentliche Erziehung sind beide für das männliche Geschlecht wichtig, während für Mädchen überwiegend die Erziehung in der Familie die zweckmäßige ist. Eine „gemeinschaftliche und allgemein-gleiche Erziehung aller Kinder von Seiten des Staates“ hält Beneke nicht für wünschenswert. Aber er fordert allerdings Aufklärung des Volks durch Erziehung. Das ganze Volk soll in einem Geist erzogen werden, der seiner Eigentümlichkeit gemäß ist. Die Erziehung soll „eine Erziehung zum Volke, zum Interesse des Volkes oder zum öffentlichen Interesse sein“.

Den zweiten Teil von Benekes Pädagogik bildet die Unterrichtslehre. Der Unterricht hat im Gegensatz zu der Erziehung bestimmte Begrenzungen nach Zeit und Gegenständen, er geht darauf aus, im Schüler wesentlich dieselbe Entwicklung zu begründen, die im Lehrer gegeben ist, während die Erziehung mitunter im Zögling etwas ganz anderes, von dem im Erzieher Gegebenen Verschiedenes zu erzeugen beabsichtigt und stets individuell-anschließend verfährt. Vorstellungen und äußere Bewegungen sind die nächsten Gegenstände des Unterrichts, aber der Unterricht gewinnt eine größere Ausdehnung über die Verhältnisse der äußeren Welt und über die innere Welt, „er umfaßt alles, was von einem Allgemeingleichen aus allgemein-gleich entwickelt werden kann“. Eine allgemeine Bildung geistiger Vermögen unabhängig von allem Inhalt des Vorstellens gibt es nach Beneke nicht. Die formelle Bildung reicht unmittelbar nur so weit, als sich die Entwicklungen, durch die sie gewonnen ist, ihrem Inhalt nach erstrecken, mittelbar reicht sie insofern weiter, als durch die Entwicklung gewisser vollkommener Formen in einem geistigen Gebiet zugleich ein Maßstab geistiger Vollkommenheit überhaupt gegeben wird. Der Zweck des Unterrichts im allgemeinen ist: „Die Bildung zu beschleunigen, soweit dies geschehen kann, ohne ihrer Festigkeit Eintrag zu tun, dieselbe vermögen dessen auf eine höhere Stufe zu erheben, als es ohne diese Beschleunigung möglich gewesen wäre, und sie von den Abirrungen frei zu halten, denen sie ohne diese Unterstützung ausgesetzt gewesen sein würde.“ Im einzelnen ist die allgemein-menschliche Bildung und die Bildung für einen beson-

deren Lebensberuf zu unterscheiden. Die allgemein-menschliche Bildung ist das Höhere, Wichtigere, ist von innerlicherem Charakter und daher schwer durch Unterricht zu erreichen, sie ist unendlicher Steigerung fähig, die Bildung für den besonderen Beruf ist mehr von äußerlicher Art und liegt mehr im Bereich des Unterrichts. Der Wert der Unterrichtsgegenstände läßt sich bestimmen: 1. nach Maßgabe der unmittelbaren inneren Steigerung, die dadurch für die Ausbildung des menschlichen Seins herbeigeführt wird, 2. nach Maßgabe der dadurch bedingten Forderungen (Erreichung äußerer Zwecke oder innere Erwerbungen). Die Unterrichtsmittel teilt Beneke in zwei Hauptklassen: 1. „Der Unterricht erweitert und bereichert die sinnlichen Umgebungen des Kindes, vervielfältigt, vervollkommnet, ordnet ihre Eindrücke“, 2. er stellt „dem Kinde gewisse innere Entwicklungen dar, gewisse innere Produkte, welche durch die (mehr oder weniger vorgeschrittene) geistige Tätigkeit anderer gewonnen worden sind“. Der Umfang des Unterrichts ist begrenzt, und für den eigentlichen Jugendunterricht ergeben sich noch besondere Beschränkungen. In den Kreis des Jugendunterrichts ist aufzunehmen: 1. was schon an sich eine hohe bildende Kraft in sich schließt (Mathematik, Sprachen, Geschichte, Religion usw.), 2. was als Mittel für dasjenige vorausgesetzt wird, dem eine hohe bildende Kraft innewohnt (Lesen, Schreiben usw.), 3. was später kaum oder nur mit größerer Schwierigkeit erlernt werden würde und doch für die allgemeine Bildung in gewissen Kreisen vorausgesetzt wird.

Fehler der früheren Theorien vom Unterricht sind nach Beneke: daß man „fälschlich als eins zusammengeworfen hat, was doch seiner inneren Natur nach sehr verschieden ist“ und daß man „nicht tief genug die Grundbedingungen und die Bildungsverhältnisse der für den Unterricht erforderlichen Entwicklungen erforscht“ hat. Beneke gliedert seine Unterrichtslehre in die allgemeine Unterrichtslehre, die besondere Unterrichtslehre und die Lehre von den Unterrichtsanstalten. Den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände will Beneke nicht im unmittelbaren Anschluß an die Gesamtheit alles menschlichen Wissens und Tuns oder gar aller menschlichen Entwicklung konstruieren, da er sich bewußt ist, daß keine Kongruenz in dieser Hinsicht stattfindet, daß vielmehr bei den Problemen des Unterrichts Beschränkungen zu machen sind. Die übliche Unterscheidung von formalem und materialem Unterricht verwirft Beneke. „Die formale oder Kräftebildung ist stets zugleich eine materiale, d. h. an einen gewissen Vorstellungsinhalt geknüpft; eine unmittelbar rein formale oder allgemeine Kräftebildung gibt es nicht für die menschliche Seele.“ Eben- sowenig aber gibt es in der menschlichen Seele einen toten Stoff; „alles in ihr ist nur der Aktivität fähig, sondern schon an sich zur Aktivität aufstrebend“. Gegenstände des Unterrichts sind: 1. Vorstellungen, die sich ihrem Inhalt nach auf die äußere oder auf die innere Welt beziehen, ihrer Form nach diese konkret oder abstrakt auffassen, 2. äußere Bewegungen, die entweder Kraftäußerungen oder Zeichen darstellen.

Bei beiden Gruppen kann entweder vollständige Aneignung eines Vorstellungsinhalts oder formale Ausbildung Hauptzweck sein. Im Hinblick auf die Unterrichtsmethode hebt Beneke die Schwierigkeiten hervor, die von seiten des Lehrers wie von seiten des Schülers bestehen: da bei dem Unterricht der Schüler Zweck, der Lehrer nur Mittel ist, muß der Lehrer sich, solange er unterrichtet, seines höheren geistigen Standpunktes gewissermaßen entschlagen, Selbstentsagung auf der Grundlage einer reinen und warmen Liebe zu seinem Beruf wird von ihm gefordert; der Schüler muß, da Aufmerksamkeit nötig ist, seine eigenen Gedanken aufgeben gegen die des Lehrers, ein gewisser Zwang gegen die freie geistige Entwicklung liegt in der Grundbedingung für das Gelingen des Unterrichts. Drei allgemeine Grundbedingungen für den Unterricht stellt Beneke auf: 1. die Faktoren oder die zunächst vorhergehenden psychischen Entwicklungen müssen in angemessener Vollkommenheit gebildet im Innern oder in der Anlage der Seele vorhanden sein, 2. die Faktoren müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterricht hinzugebracht (zum Bewußtsein gesteigert) werden, 3. die Anregung des Unterrichts muß geeignet sein zur Hervorbringung der geforderten Fortbildung (der Entwicklung des Produkts aus den Faktoren). Aus der ersten Grundbedingung ergibt sich die allgemeine methodische Vorschrift, daß der Unterricht „stetig, in ununterbrochener Kontinuität fortschreite“, und in bezug auf das Ganze der geistigen Entwicklung, daß man überall mit dem Besonderen oder dem, was der äußeren oder inneren Wahrnehmung vorliegt, beginne. Soviel als möglich soll der Lehrer, wie Beneke mit Entschiedenheit betont, „die selbsttätige Mitwirkung des Schülers“ in Anspruch nehmen. Die zweite Grundbedingung, das Hinzubringen der in der inneren seelischen Anlage begründeten Faktoren, kann in dreifacher Art bewirkt werden: 1. durch die eigene innere Stärke und Spannung der entsprechenden Vorstellungsanlagen; hierzu dienen als Mittel: daß man die Unterrichtsvorstellungen schon ursprünglich so viel als möglich in zusammenhängenden Massen erzeugt und begründet, daß man für jede Unterrichtsstunde die Konzentration der für die weitere Fortbildung erforderlichen Elemente befördert, daß man die Selbsttätigkeit des Schülers heranzieht, indem man in gegenseitigem Unterricht vorgeschrittene Schüler schwächere unterrichten läßt, daß man wie Pestalozzi ein durchgängig strenges, lückenloses und geregeltes Fortschreiten des Unterrichts bewirkt, daß man bei schwieriger psychischer Entwicklung diese „so isoliert als möglich und ohne alle fremde Beimischung“ dem Zögling zur Aufgabe stellt; 2. kann es gewirkt werden durch die Haltung und Übertragung der Faktoren durch die Vorstellung des Lehrers, der Eltern usw.; diese Verstärkung erweist sich einmal in Hinsicht des Zulernenden, indem sich das in dem Lehrer darauf gerichtete Streben auf den Schüler überträgt und in ihm ein Mitstreben weckt, und in der sympathetischen Übertragung der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit den Fortschritten des Schülers; 3. wird es durch unmittelbar an den



Unterricht geknüpft oder auch mehr vermittelte persönliche Interessen gewirkt (an zu erwerbenden Vollkommenheiten, an Ehre usw.). Die dritte Grundbedingung, daß die Anregung durch den Lehrer für die durch den Unterricht geforderte Fortentwicklung geeignet sei, führt zu der methodischen Vorschrift: der Unterricht muß dem Schüler Interesse abgewinnen, ihm eine Steigerung, Befriedigung gewähren, wenn er wahrhaft für ihn bildend sein soll, er darf weder zu schwer sein noch zu leicht, er muß in strenger Abstufung und in strengem Zusammenhang fortschreiten, er muß so viel als möglich die äußere und innere Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Der Zweck des Unterrichts ist nicht er selber, sondern „der Schüler soll durch ihn zu einem kenntnisreichen, einsichtigen, selbstdenkenden und wo möglich die menschliche Erkenntnis selbsttätig erweiternden oder steigernden Menschen gebildet werden“. Dafür ist erforderlich, daß die verschiedenen Unterrichtsmassen auch im ganzen und großen „lebendig miteinander in Verbindung“ gesetzt werden und daß Unterricht und Leben in wechselseitige Beziehungen zueinander treten.

In der besonderen Unterrichtslehre gibt Beneke zunächst eine Würdigung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände hinsichtlich ihrer Bildungskraft. Als Hauptmomente des Sprachunterrichts erscheinen 1. die Aneignung der Sprache selbst, die Mitteilung der Zeichen und der Verbindungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem, 2. die Kombinationen und Produkte des Bezeichneten, die vermöge der Sprache mitgeteilt werden, 3. die Übung im Ausdruck seiner Gedanken durch die Sprache, 4. die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen und Verhältnisse der geistigen Entwicklung durch grammatischen Unterricht. Nach diesen Gesichtspunkten würdigt Beneke auch den Wert der Muttersprache und der fremden Sprachen. Im Hinblick auf das erste und dritte Moment steht der fremdsprachliche Unterricht dem in der Muttersprache nach, ja enthält er Bedenkliches und Nachteiliges, während er im Hinblick auf das zweite und das vierte Moment, „für die Erweiterung, die Ergänzung der Einseitigkeit, die Steigerung der Beweglichkeit unseres Denkens und für die Gewinnung eines klaren Bewußtseins und einer scharf ausgeprägten Reflexion über dasselbe“ so viel Förderungen bietet, daß „dieser Unterrichtsgegenstand für alle Zeiten überaus schätzbar“ bleiben wird. Auch den Wert des altsprachlichen und des neusprachlichen Unterrichts wägt Beneke ab. Die größere Fremdheit und die größere Schwierigkeit des Erlernens bei den alten Sprachen gelten ihm nicht wie anderen als Bedenken, sondern erscheinen ihm als Vorzüge. Die alten Sprachen gehören ihm dem Kindesalter des menschlichen Geschlechtes an, ihre Formen sind „elementarischer, unmittelbarer, frischer, gleichsam durchsichtiger“. Die alten Sprachen sollen nach Beneke „nur die notwendige Vorbereitung und Vorübung sein für die Aktivität in der eigenen Sprache und dem dieser zum Grunde liegenden Denken, aber der Schüler braucht nicht zur Aktivität in ihnen selbst überzugehen“. Alles Unnötige ist daher

beiseite zu lassen, ferner ist, da der altsprachliche Unterricht hauptsächlich formale Bildungskraft besitzt, die Richtung auf das Formale festzuhalten und das Historische möglichst zu beschränken. Eine Ergänzung des Sprachunterrichts, der sich überwiegend auf die Sphäre des Vorstellens bezieht, bieten innere Geschichte, Moral und Religion, die es überwiegend mit der Sphäre der Gemüts- und Charakterbildung zu tun haben. Unter den Unterrichtsgegenständen, die der äußeren Welt angehören, steht die Mathematik mit ihrer abstrakten Auffassung voran. Naturwissenschaften, Geographie, äußere Geschichte dann fassen die äußere Welt mehr im Konkreten auf. Von den äußeren Bewegungen und Fertigkeiten haben einen unmittelbar bildenden Charakter diejenigen, die als reine Kraftäußerungen sich entwickeln und der Erhaltung eines gesunden Körpers dienen, und diejenigen, die der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienen. So ergeben sich fünf Hauptgruppen von Unterrichtsgegenständen, von denen jede einen eigentümlichen didaktischen Charakter hat. Das Maß der Bildung nun, dessen ein Kind teilhaftig werden kann, ist innerlich bedingt von seiten der ihm angeborenen Urvermögen, äußerlich von seiten der Verhältnisse, unter denen es sich entwickelt und für die es bestimmt ist. In bezug auf die inneren Anlagen lassen sich drei Klassen unterscheiden: diejenigen, die geeignet sind, vom Inneren (Geistigen) aus auf die geistige Welt anderer Menschen einzuwirken (für sie werden die alten Sprachen und die alte Geschichte im Mittelpunkt stehen), diejenigen, die durch ihr Inneres (Geistiges) die Außenwelt (das Körperliche) beherrschen oder modifizieren können (sie brauchen vor allem Naturwissenschaften und Mathematik), und diejenigen, die durch das Äußere (Körperliche) auf die Außenwelt einwirken (bei ihnen kann der Unterricht auf Muttersprache und vaterländische Geschichte beschränkt werden).

In der speziellen Methodik unterscheidet Beneke das neu-bildende Verfahren, das äußere oder innere Wahrnehmungen mitteilt, aber im Unterricht nur selten eintreten kann, und das verstärkende Verfahren, das Gedächtnis- und Reproduktionskräfte ausbildet, dann das synthetische und das analytische Verfahren. Wenn man von diesen einfachen Unterschieden absieht, erscheint unter den sonstigen Methoden die heuristische als die vollkommenste: „die Erkenntnis soll auf die Weise werden in dem Schüler, wie sie, ihrer wesentlichen Natur nach, in der Entwicklung der Wissenschaft geworden ist und soll in dieser Art, auf die Anregung des Lehrers, von dem Schüler selbst gefunden, selbst erzeugt werden“. Im vollsten Maße ist die heuristische Methode nur soweit anwendbar, als 1. die Vorstellungsmaterialien schon vor dem Unterricht vorhanden oder durch den Unterricht mitzuteilen sind, 2. diese Vorstellungsmaterialien vom Schüler bereits bis zu dem Grad verarbeitet sind, wie es für die Fortentwicklung erforderlich ist, 3. der Anstoß, der Trieb zur Fortentwicklung durch den bisherigen Unterricht im Schüler erzeugt ist. In Pestalozzis Methode für den Unterricht in Formen- und

Zahlenlehre findet Beneke diese drei Grundbedingungen erfüllt. Die Anforderungen für die heuristische Methode sind im allgemeinen auf dreierlei zu beschränken: 1. daß im Schüler „fortwährend ein lebendiger Trieb, die Sache zu lernen, rege erhalten werde“, 2. „daß die Begründung der Erkenntnis bei ihm der durch die Natur der Sache bedingten, vollständigen Begründung so nah als möglich gebracht werde“, 3. „daß jener Trieb durch diese Ausbildung der Erkenntnis nicht ausgefüllt, sondern zu einer vollkommeneren Ausfüllung aufstrebend bewahrt werde“. Pestalozzis Methode würdigt Beneke, hält aber nicht ihre Ausdehnung auf alle Unterrichtsgegenstände für wünschenswert, der Schüler müsse auch „in reicheren, verwickelteren, freieren Kombinationsformen“ geübt werden. Auch die von Bell und Lancaster stammende Methode des gegenseitigen Unterrichts erkennt Beneke in ihrer Bedeutung, er hält sie für anwendbar auf alles, was seiner Natur nach mechanisch erlernt werden muß (Lesen, Schreiben, Rechnen, äußere Geschichte, Naturwissenschaften usw.), dagegen nicht bei Gegenständen, die durch den Unterricht nicht vollständig in die Gewalt des Schülers gebracht werden können (innere Geschichte, Moral, Religion usw.).

Auch speziellere Fragen der Methodik einzelner Unterrichtsfächer behandelt Beneke. So würdigt er die Bestrebungen zur Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichts, verwirft aber Übertreibungen. Wenn man den Kindern schon genaueste Kenntnis der zur Hervorbringung jedes Tons nötigen Stellungen der Sprachorgane beibringen wolle, ja Parallelen zwischen den Mundstellungen und Buchstabenformen suche, so sei dies eine Pedanterie, die geradezu dem Zweck des Unterrichts entgegenarbeite. „Dem Zwecke des Unterrichtes gemäß soll das Zeichen so viel als möglich hinter dem Bezeichneten zurücktreten: denn jenes ist wesentlich ohne geistigen Gehalt, und dieses ist eines geistigen Gehaltes von jeder Größe wenigstens fähig.“ Für das Lesenlernen betont er die Notwendigkeit, „dem Kinde neben dem Lesen zugleich einen angemessenen Reichtum von Anschauungen darzubieten, es zu deren selbsttätiger Verarbeitung anzuregen und anzuleiten und den hierdurch gewonnenen geistigen Produkten ein regelndes Übergewicht über das äußerlich Mechanische zu verschaffen und zu bewahren“. Man kann den Leseunterricht auf den Unterricht im Schreiben gründen: das Kind die Bedeutung der Buchstaben lehren, indem es sie machen lernt, wodurch gleich die Selbsttätigkeit angeregt und für das Behalten größere Sicherheit gewonnen wird. Vorausgehen muß eine „Zergliederung der Sprache in ihre einfachen Laute“. Auch hält es Beneke für nicht unzweckmäßig, „dem uninteressanteren Schreiben das interessantere Zeichnen voranzuschicken und jenes erst eintreten zu lassen, wenn schon durch dieses eine Sicherheit und Gewandtheit des Auges und der Handführung gewonnen ist“. Bei dem Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften muß auf alle mögliche Arten die Selbsttätigkeit des Schülers herangezogen werden; so empfiehlt Beneke:

eigenes Zeichnen von Karten, eigene Anfertigung von Tabellen und Auszügen, eigene mündliche und schriftliche Erzählungen, Anlegung von Sammlungen durch die Schüler, Selbstauffinden-lassen der Merkmale und eigenes Abzeichnen von Naturprodukten, Selbstanstellen von Beobachtungen und Experimenten usw. Auch bei der Mathematik rügt es Beneke als einen großen Fehler des bisherigen Unterrichts, daß er nicht genug die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch genommen hat, auch begehe hier der Lehrer als Mathematiker, der in seiner Wissenschaft lebt, leicht den Fehler, daß er sich „nicht lebendig in die Bedürfnisse und intellektuellen Entwicklungen des Schülers zurückschicken“ könne, auch hier müsse der Unterricht überall vom Anschaulichen ausgehen und in strenger Abstufung fortschreiten. Bei dem Unterricht in der Muttersprache wird mehr als bei einem andern Gegenstand schon früher Gebildetes hinzugebracht, daher kann hier der Unterricht von Anfang an „eine höhere Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen und eine höhere Geistigkeit gewinnen“, auf eine „ausgedehnte lebendige Synthese, sowohl für das Verständnis sprachliche Darstellungen als für die eigene Darstellung“, muß hier ausgegangen werden. Die Analysis der Sprache darf nicht über die allgemeinsten Umrisse hinausgehen, man darf nicht „das Interesse des Sprachforschers an die Stelle des allgemeinen menschlichen“ setzen und „das für den ausgebildeten Geist Natürliche irrig als dem Kinde natürlich“ betrachten. Die höhere Ausbildung der Analysis, des Bewußtseins, der Reflexion, ja der umfassenderen Formanschauungen gehört nicht in den muttersprachlichen, sondern in den fremdsprachlichen Unterricht. Das Lernen fremder Sprachen ist aus dem Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung nur als Mittel zu betrachten, „als Mittel für die Vervollkommen der eigenen geistigen Entwicklung“. „Die eigentlichen und letzten Zwecke sind: reiche und lebendige Anschauungen und Aneignungen intellektueller und im Anschließen daran ästhetischer, moralischer usw. Formen und Fortwirkungen für die höhere Ausbildung des eigenen Geistes.“ In der „selbsttätigen Anwendung, in der Produktivität“ findet das Lernen sein Ziel, und diese ist „im allgemeinen überhaupt nicht in den fremden Sprachen, sondern allein in der Muttersprache einzuleiten“, und so ist der wahre Gewinn aus dem Studium fremder Sprachen an den Fortschritten in der Muttersprache zu messen. Für den Unterricht in der inneren Geschichte, der zusammen mit dem in Moral und Religion die Ergänzung des Sprachunterrichts zum Ganzen der geistigen Weltanschauung bilden soll, ist die Aufgabe, „lebendige Bilder des Geistigen zu entwerfen und den Seelen der Schüler einzuprägen“, dafür ist die Hauptsache „lebendige Erregtheit und reiche Anschaulichkeit des Vortrags“.

In der Lehre von den Unterrichtsanstalten wägt Beneke Vorteile und Nachteile des privaten und des öffentlichen Unterrichts gegeneinander ab. Entsprechend den Klassen der inneren Anlagen unterscheidet er drei Bildungssphären und diesen gemäß Unterrichts-

anstalten: 1. das Gymnasium, das der Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt dient, 2. die Bürgerschule (Realschule usw.), die zur Wirksamkeit auf die äußere Welt vorbereiten soll, 3. die Volksschule, die die allgemein-menschliche Bildung mitteilen soll, die der jedesmalige Kulturfortschritt der menschlichen Gesellschaft für alle Mitglieder erfordert. Nicht auf die Bildung für den besonderen Beruf soll es in diesen Schulen bereits ankommen. Auch in der Volksschule, wo diejenigen gebildet werden, die bestimmt sind, durch das Körperliche auf die Körperwelt zu wirken, liegt der Unterricht „außerhalb der Vorbereitung für den Beruf“. Hebung des Volksschulunterrichts fordert Beneke mit Entschiedenheit, er fordert eine Fortführung des Unterrichts über die Dauer der sogenannten Schulpflichtigkeit hinaus. Besondere Mädchenschulen sollen der Eigenart der weiblichen Bildung gerecht werden: Unterricht in Mathematik und alten Sprachen kann da wegfallen, für die Naturwissenschaften muß es sich um die „Begründung eines aufmerksamen und regen Natursinnes“ handeln, Unterricht in Religion, Muttersprache und neueren Sprachen ist die Hauptsache, dazu kommen die sogenannten weiblichen Arbeiten, die Beneke in enger Verbindung mit dem Unterricht im Zeichnen und mit selbsttätigen Produktionen getrieben wissen will, „nicht für ein äußerlich mechanisches Tun, sondern für die wahre Bildung des Kunstsinnes“, dann Unterricht in Haushaltungskennntnis und in der Wartung und Pflege der Kinder. Eine pädagogische Ausbildung der Lehrer verlangt Beneke ganz energisch, er beklagt bei den Lehrern der höheren Schulanstalten „den schreiendsten Mangel an aller Methode“. Pädagogische Seminare, die mit bestimmten Schulen verbunden sein sollen, für die theoretische und praktische Ausbildung will er eingerichtet wissen, ebenso betont er die Bedeutung der Seminare für Lehrer an Land- und niederen Stadtschulen. Auch über die Einrichtung und Verfassung der Unterrichtsanstalten äußert sich Beneke, er spricht z. B. über das Fach- und das Klassensystem, er wünscht „eine mit Lust ausgeführte, schwungreiche Schulordnung“, wo ein Geist der Ehre, des Eifers, der Freudigkeit herrscht. Die Schüler sollen „so viel als möglich teilnehmen an der Leitung und Beaufsichtigung der Schule“, selbsttätig und mit eigenem Willen dazu mitwirken. Auch über den Unterricht in der Klasse macht Beneke wertvolle Bemerkungen. Keine Klasse sollte mit Rücksicht auf die pädagogische Wirkung „aus mehr als höchstens vierzig Schülern bestehn“. In den unteren Klassen kommt es besonders darauf an, „fortwährend das regste Leben, die vollste Spannung zu erhalten“, in den oberen Klassen erfordert der Unterricht „mehr Sammlung und zusammenhängende Selbsttätigkeit“.

Beneke gibt ein ausgeführtes, psychologisch begründetes pädagogisches System, das von umfassender Einsicht in pädagogische Probleme zeugt. Es ist keineswegs so, daß Beneke etwa einfach schematisch vom Grundbegriffe seiner Psychologie aus konstruierte, er geht vielmehr durchaus meist von den besonderen pädagogischen Frage-

stellungen aus und sucht die pädagogische Struktur als solche zu erfassen. Er verfällt auf pädagogischem Gebiet kaum in einen einseitigen Psychologismus, sondern wägt gerade meist die verschiedenen Möglichkeiten pädagogisch ab. Mancherlei auch heute noch wertvolle pädagogische Erkenntnis findet sich bei ihm. Durch die Vorherrschaft der Herbartschen Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist seine Pädagogik in den Hintergrund gedrängt worden, so daß sie heute längst nicht so gewürdigt wird, wie sie es verdient.

Ein Anhänger Benekes war der Schulmann Friedrich Dittes (1829—1896), der zuerst Volksschullehrer war, dann in Leipzig studierte, als Subrektor an der Realschule in Chemnitz wirkte, 1865 Seminardirektor, Landesschulinspektor und vortragender Rat im Ministerium in Gotha wurde, 1868 als Direktor des Pädagogiums, einer Fortbildungsanstalt für Volksschullehrer, nach Wien ging. Von 1878 ab gab er die Monatsschrift „Pädagogium“ heraus. Energisch kämpfte er für die Selbständigkeit der Schule gegenüber der Kirche, scharfe Kritik übte er an den verschiedenen pädagogischen Richtungen, besonders an Herbart und Ziller. Dittes hat als praktischer Schulmann die Bedeutung der Volksbildung betont, aber auch den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Die Pädagogik ist ihm eine praktische Wissenschaft oder Kunstlehre, die zeigen soll, „durch welche Mittel, Methoden und Veranstaltungen die heranwachsenden Generationen den Idealen der menschlichen Vollkommenheit entgegengeführt werden können und sollen“. Sie ist eine eigene Wissenschaft so wie andere Wissenschaften, es stehen ihr „die nämlichen Kräfte, Mittel und Methoden der Erkenntnis zu Gebote“. Aus dem Gesamtschatz menschlicher Erkenntnis schöpft sie, „wie er in der bisher errungenen Kultur und speziell in den Wissenschaften vom Menschen (Anatomie, Physiologie, Hygiene, Psychologie, Logik, Ethik, Sozialwissenschaft, Ästhetik, Religionsphilosophie usw.) vorliegt“. Freie Forschung und Prüfung ist auch für sie erste Lebensbedingung. Bildung bedeutet für Dittes „nicht Anhäufung von Wissensschätzen, nicht tote Gelehrsamkeit, sondern Entwicklung der geistigen Vermögen zu realen und lebendigen Kräften, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen zu einer harmonischen Persönlichkeit, welche das Wahre denkt, das Schöne fühlt, das Gute will, welche vor allem Verständnis und Empfänglichkeit hat für die allgemein menschlichen Angelegenheiten.“ Das Ziel des Volksunterrichts, das erziehend und praktisch sein soll, ist die „allgemeine Menschenbildung in volkstümlicher Gestalt“. Das Prinzip der Kulturgemäßheit bestimmt die Qualität des Lehrstoffs, indem danach gelehrt und gelernt werden soll, was dem gegenwärtigen Bildungsstand unsrer Nation entspricht, das Prinzip der Naturgemäßheit bestimmt das Quantum, die Anordnung, die Art der Behandlung des Lehrstoffs im Verhältnis zum Schüler.

Die Richtung des nachkantischen Realismus, der Herbart und Beneke angehören, hat für die Pädagogik zweifellos ihre Bedeutung. Wenn

die Vertreter des Idealismus Bildungsideen erkenntnistheoretisch und metaphysisch fundierten, so wird von den Realisten eine psychologische Betrachtungsweise für die Pädagogik systematisch fruchtbar gemacht wissenschaftliche Theorie wird zu der Praxis in Beziehung gesetzt. Philosophie und Pädagogik stehen bei den Vertretern des Idealismus wie denen des Realismus in engem Zusammenhang.

## Kapitel 13

# Friedrich Fröbel und die sozialen Erziehungsprobleme

## § 36

### Friedrich Fröbel

**Literatur:** A. B. Hanschmann, Fr. Fröbel. 3. Aufl. Dresden 1900. Joh. Prüfer, Die päd. Bestrebungen Fröbels (Mitt. d. Ges. f. D. Erz.- u. Schulgesch. Bd. 19. 1909). Joh. Prüfer, Fr. Fröbel. 3. Aufl. Leipzig 1927. J. Schulz, Die philosophische Grundlage der Pädagogik F. Fröbels. Diss. Leipzig 1905. N. Regman, Fr. Fröbels Geistesart u. Philosophie. Diss. Jena 1907. R. Stiebitz, F. Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi. Diss. Leipzig 1913. A. Weise, Die Entwicklung von Fr. Fröbels Naturanschauung. Diss. Leipzig 1917 (auch Kindergarten 61. Jahrg. 1920, S. 185 ff.). Pritschow, Die Pädagogik F. Fröbels in ihrem Zusammenhang mit der nachkantischen monistischen Philosophie (Ztschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. 1924, S. 87 ff.). Bode, Fr. Fröbels Erziehungsidee (Zschr. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. 1927. S. 118 ff.). H. Hecker u. M. Muchow, Fr. Fröbel u. M. Montessori. Leipzig 1927. H. L. Klostermann, Fr. Fröbels Werdegang. Leipzig 1927. M. Müller, Frauen im Dienste Fröbels. Leipzig 1928. M. A. Kuntze, Fr. Fröbel. Leipzig 1930. F. Halfter, Fr. Fröbel, der Werdegang eines Menschheitserziehers. Halle 1931.

„Fr. Fröbels gesammelte päd. Schriften“, hrsgg. v. W. Lange. 3 Bde. Berlin 1862—1863. „Pädagogische Schriften“, hrsgg. v. F. Seidel (Päd. Klass. 11—12). Wien 1883 und G. Rönsch (Klass. d. Päd. 29 u. 30). Langensalza 1912—1913.

„Kleinere Schriften zur Pädagogik“, hrsgg. v. H. Zimmermann (Köhlers Lehrerbibl. Bd. 6). Leipzig 1914. „Die Menschengenerziehung“, hrsgg. v. H. Zimmermann (Köhlers Lehrerbibl. Bd. 2). Leipzig 1913 u. v. H. Zimmermann (Reclam). Leipzig 1926. Auszüge aus Schriften bei „Fr. Fröbel als Führer zur Gegenwartspädagogik“, hrsgg. v. A. Schober. Berlin 1925. Zwei Briefe bei F. Halfter, Das Vermächtnis Fr. Fröbels an unsere Zeit. Leipzig 1926.

Beneke wie Herbart übten vom systematischen Standpunkt aus Kritik an Pestalozzi. Beneke war wesentlich pädagogischer Theoretiker, Herbart verband wohl seine Theorie mit praktisch-pädagogischer Erfahrung, aber ihm lag doch vor allem an einer wissenschaftlich-systematischen Ausgestaltung der Pädagogik. Der Pädagoge des 19. Jahrhunderts, den man als den eigentlichen Nachfolger Pestalozzis bezeich-

nen muß, der wie dieser ganz von der tiefsten pädagogischen Liebe zum Kind erfüllt ist, ist Friedrich Fröbel (1782—1852).

Fröbel war als Sohn eines Pfarrers in Oberweißbach in Thüringen geboren. Nach mehrmaligem Berufswechsel — auch einem vorzeitig abgebrochenen Studium in Jena, wo Schelling wirkte — wurde er 1805 Lehrer an der von Gruner geleiteten Musterschule in Frankfurt a. M., 1806 Hauslehrer. Von 1808—1810 hielt er sich mit seinem Zögling bei Pestalozzi in Iferten auf, wo er 1805 schon vierzehn Tage zugebracht hatte. So lernte er Pestalozzis Methode durch eigene Anschauung kennen, sah aber auch kritisch die Mängel und Grenzen in der praktischen Durchführung. Um seine wissenschaftlichen Kenntnisse zu erweitern, ging Fröbel 1811 als Student nach Göttingen, 1812 nach Berlin, trieb zuerst sprachwissenschaftliche, dann naturwissenschaftliche Studien. 1813 trat er als Freiwilliger in das Lützowsche Freikorps ein. 1814—1816 war er Assistent beim mineralogischen Museum der Universität Berlin. 1816 gründete er eine Erziehungsanstalt in Griesheim bei Stadtilm, die 1817 nach Keilhau bei Rudolstadt verlegt wurde. 1831 ging er in die Schweiz, um in Wartensee im Kanton Luzern eine Tochteranstalt zu gründen, die 1833 nach Willisau verlegt wurde. Die Opposition der katholischen Bevölkerung erschwerte Fröbels Tätigkeit. 1835 ging Fröbel, nachdem er die Willisauer Anstalt seinem Freund Middendorff übergeben hatte, nach Burgdorf im Kanton Bern, um dort die Leitung des Waisenhauses zu übernehmen, die früher einmal Pestalozzi innegehabt hatte. Aber auch hier blieb er nur ein Jahr, überließ die Anstalt dann seinem Freund Langenthal und kehrte nach Deutschland zurück. 1837 eröffnete er in Blankenburg bei Rudolstadt eine Anstalt, die er dann bezeichnete als „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“. 1839 konnte er in Dresden eine Spielanstalt ins Leben rufen, im selben Jahr eröffnete er in Blankenburg den ersten Kursus zur Ausbildung von Kinderführern und begründete zugleich eine „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“ für Kinder, an der die Kursteilnehmer sich in der Anwendung der Spielmittel üben sollten. 1840 begründete er den „Allgemeinen deutschen Kindergarten“ in Blankenburg. Jetzt hatte er den Gedanken erfaßt, die ganze Frauenwelt für die Kinderpflege zu interessieren, ein Seminar für Kinderführerinnen zu errichten und mit einer Musteranstalt zu verbinden, so daß daraus ähnliche Einrichtungen hervorgehen könnten, die alle zusammen den Allgemeinen deutschen Kindergarten ausmachen sollten. Kindergärten im engeren Sinn wurden auf Fröbels Anregung in den folgenden Jahren in verschiedenen Städten eingerichtet. Auch zur Bildung von „Erziehungsvereinen“ rief er 1845 auf. 1848 wurde auf Grund der Darlegungen Fröbels auf der Lehrerversammlung in Rudolstadt beantragt, die deutschen Regierungen zur Förderung der Gründung von Kindergärten und der Bildung zu Kindergärtnerinnen zu bewegen. 1849 schuf er in Bad Liebenstein die „Anstalt für allseitige Lebens-einigung“ durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung, die dann



nach Schloß Marienthal bei Liebenstein verlegt wurde. 1851 aber wurden durch ministerielle Verfügung die Fröbelschen Kindergärten in Preußen als irreligiös verboten. Fröbels Schritte zur Aufhebung dieses Verbots und Sympathiekundgebungen für ihn blieben ohne Erfolg.

Fröbel ist nicht nur der Schöpfer von Kindergärten, er ist ein echter Pädagoge im Pestalozzischen Sinn, der von großen Ideen der Menschbildung beseelt ist. Man nennt ihn vielfach einen unklaren Kopf in philosophischer Hinsicht und wirft ihm vor, er habe durch abstruse Spekulationen im Sinne Schellingscher Philosophie die Grundgedanken seiner Pädagogik verdunkelt. Aber wenn Fröbel philosophisch auch in manchem von Schelling und auch von Karl Christian Friedrich Kraues beeinflusst ist, so ist er doch auch in seinem Philosophieren nicht unselbständig und nicht abstrus und steht seine Philosophie ähnlich wie bei Pestalozzi in engstem Zusammenhang mit seiner Pädagogik. Von Pestalozzis Unterrichtsmethode ging Fröbel aus. Aber schon in einem Brief aus Iferten vom Jahr 1810 betont er, was Pestalozzi als Unterrichtsmittel gebe, dürfe „nicht früher als höchstens im achten Jahre gegeben werden“ und müsse „auf jeden Fall durch einen früheren lebendigeren, natürlicheren, kindlicheren Unterricht begründet werden“. Dieser erste Unterricht „muß die Quellen alles künftigen Unterrichts enthalten, und jeder einzelne Unterrichtsgegenstand, die Elemente einer jeden einzelnen Wissenschaft müssen spiegelrein und klar und lebendig aus ihm hervorgehen“. In Keilhau trat Fröbel mit seinen pädagogischen Ideen an die Öffentlichkeit, zunächst mit einigen Broschüren, so: „An unser deutsches Volk“ (1820), „Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes“ (1821), „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau“ (1821), „Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau“ (1822), „Fortgesetzte Nachricht von der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau“ (1823). 1826 erschien Fröbels pädagogisches Hauptwerk: „Die Menschen-erziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau.“

Ähnlich wie Comenius geht Fröbel von einer pantheistischen Grundanschauung aus. „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz“, das sich im Äußern, in der Natur, wie im Innern, dem Geist, und in dem beides Einenden, dem Leben, ausspricht und durch Glauben oder Schauen erfaßt wird. Diesem allwaltenden Gesetz liegt „eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zugrunde“, und diese Einheit ist Gott, der einzige Grund aller Dinge. Die Bestimmung aller Dinge ist: „ihr Wesen, so ihr Göttliches und so das Göttliche an sich entwickelnd darzustellen, Gott am Äußerlichen und durch Vergängliches kundzutun, zu offenbaren“. Die besondere Bestimmung des Menschen ist: „sein Wesen, sein Göttliches, so Gott, und seine Bestimmung, seinen Beruf selbst sich zum völligen Bewußtsein, zur lebendigen Erkenntnis, zur

klaren Einsicht zu bringen und es mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben, wirksam sein zu lassen, kundzutun.“ Damit ergibt sich für Fröbel auch Begriff und Aufgabe der Erziehung: „Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel dazu ist die Erziehung des Menschen.“ Das Erkennen, Bewußtgewordensein des ewigen Gesetzes, das „Wissen vom Leben und des Lebens in seiner Gesamtheit ist Wissenschaft, ist Lebenswissenschaft“, und das Wissen „von dem bewußten, denkenden, vernehmenden Wesen bezogen auf die Darstellung und Ausübung durch und an sich, ist die Erziehungswissenschaft“. Fröbel setzt so das Pädagogische gleich in Beziehung zum metaphysischen Sinn des Seins. Entfaltung des innersten Wesens des Göttlichen, Gesetzmäßigen ist die Bestimmung alles Seins, und auf den Menschen bezogen gewinnt damit die Erziehung ihre Bedeutung. Fröbel macht nun weiter die wichtige Unterscheidung zwischen der Erziehungswissenschaft, die sich mit dem Wissen von der Erziehung als solchem beschäftigt, der Erziehungslehre, als der normativen Disziplin, die die aus der Einsicht hervorgehenden Normen, Vorschriften enthält, und der Erziehungskunst als der angewandten Disziplin, die sich auf „die freitätige Anwendung dieser Erkenntnis und Einsicht“ bezieht.

Der Zweck der Erziehung muß nach den metaphysischen Voraussetzungen sein: „Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens“, das Göttliche, Geistige, Ewige soll im Menschen entwickelt und dargestellt werden. Erkenntnis und Anwendung, Bewußtsein und Darstellung geeint ist Lebensweisheit. „Weise zu sein ist das höchste Streben des Menschen, ist die höchste Tat der Selbstbestimmung des Menschen.“ „Sich selbst und andere erziehen, mit Bewußtsein, Freiheit und Selbstbeziehung erziehen, ist Doppeltat der Weisheit.“ Erziehung als solche Tat der Weisheit ist eine Urfunktion, sie begann nach Fröbel mit dem ersten Erscheinen der Einzelmenschen auf der Erde. Sie ist „das Betreten des Weges, welcher einzig zum Leben führt, welcher zur Erfüllung der inneren und dadurch auch zur Erfüllung der äußeren Forderung des Menschenwesens sicher leitet, welcher durch ein berufstreues, reines, heiliges Leben zum seligen Leben führt“. Erziehung gründet sich auf das Innere und Innerste, aber das Innere wird am Äußeren und durch das Äußere erkannt. Nun betont Fröbel, daß man nicht geradezu vom Äußeren auf das Innere schließen dürfe, so wie man aus der Vielheit und Mannigfaltigkeit in der Natur nicht auf eine Vielheit der Götter, sondern umgekehrt auf eine Einheit schließen müsse. Diese Wahrheit hält er auch in pädagogischer Hinsicht für wichtig: so sei z. B. das äußerlich gut scheinende Kind in sich nicht gut, der äußerlich rauhe, trotze, eigenwillige Knabe habe oft in sich „das regste, eifrigste, kräftigste Streben nach Darstellung des Guten mit Selbstbestimmung“. Die Erziehung muß voraussetzen, daß das

Wirken des Göttlichen in seiner Ungestörtheit notwendig gut ist, daß der werdende Mensch das Beste an sich und für sich das Beste will. Darum „sollen Erziehung, Unterricht und Lehre ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein“. Man kann dabei an Rousseaus Begriffe von der Natur und der Erziehung denken, aber Fröbel kommt es nicht auf das äußerlich Naturhafte an, er sucht das Göttliche, Innere, das metaphysisch Wesenhafte. Er sagt ausdrücklich, die Natur zeige uns jenen unverletzten, ursprünglichen Zustand besonders bei den Menschen selten, aber um so mehr müsse er bei dem einzelnen Menschen „so lange vorausgesetzt werden, bis das Gegenteil sich gewiß ausgesprochen hat, weil sonst der unverletzte, ursprüngliche Zustand da, wo er sich noch gesund finden sollte, auch noch leicht vernichtet werden könnte“. Das Ziel und Streben aller Erziehung und alles Lebens, „die Darstellung des Göttlichen im Menschen und durch das Leben des Menschen mit Freiheit und Selbstbestimmung“, darf nicht verloren gehen. Eine bestimmende, fordernde und vorschreibende Erziehungsweise kann erst einsetzen „bei dem beginnenden Klarwerden über sich, bei dem beginnenden Geeintwerden zwischen Gott und Menschen, nach begonnenem Einverständnis und Gemeinleben zwischen Vater und Sohn, Jünger und Meister, weil dann die Wahrheit aus dem Wesen des Ganzen und der Natur des Einzelnen abgeleitet und erkannt werden kann“. Und auch da kann die vorschreibende Erziehung nur ein Zweifaches für sich haben: entweder „den klaren, lebendigen Gedanken, die wahre in sich selbst begründete Idee“, die aber gerade freie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung fordert und bedingt, oder „das schon früher dagewesene und anerkannte Musterhafte“, das aber auch nicht der Form nach einfach als Muster genommen werden darf, vielmehr das höchste, ewige Musterleben fordert, daß jeder Mensch selbst wieder ein Muster für sich und andere werden, daß „jeder Mensch nach ewigem Gesetze, mit Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl aus sich hervortrete“. Die Forderung spricht sich so selbst aus dem Wesen des Ganzen und der Natur des Einzelnen mit Notwendigkeit aus. In Erziehung, Unterricht und Lehre soll „die Notwendigkeit die Freiheit und das Gesetz die Selbstbestimmung hervorrufen, der Zwang von außen den freien Willen im Innern, der Haß von außen die Liebe im Innern“. Alle wahre Erziehung und Lehre ist „doppelendig, doppelseitig“: „gebend und nehmend, vereinend und zerteilend, vorschreibend und nachgehend, handelnd und duldend, bestimmend und freigebend, fest und bewegend“. So muß der Erzieher in seinen Forderungen sein, und ebenso muß der Zögling gesetzt werden, zwischen Erzieher und Zögling aber muß ein Drittes, „das aus den Bedingungen notwendig hervorgehende und willkürlos sich aussprechende Beste, Rechte walten“, dem Erzieher und Zögling gleichmäßig unterworfen sind. Das Kind hat nach Fröbel ein richtiges Gefühl dafür, ob das von dem Erzieher Geforderte willkürlich aus ihm oder allgemein und als Notwendigkeit durch ihn

• ausgesprochen ist. Der Erzieher und die Lehre müssen „das Einzelne und Besondere allgemein, das Allgemeine besonders und einzeln machen und beides im Dasein nachweisen“, „Äußerliches innerlich und Innerliches äußerlich machen und für beides die notwendige Einheit zeigen“; „Endliches unendlich, Unendliches endlich betrachten und beides in Ausgleichung, ins Leben setzen“, „Göttliches im Menschen wahrnehmen und anschauen und das Wesen des Menschen in Gott nachweisen und beides ineinander im Leben darzustellen anstreben“.

Jeder Mensch soll schon als Kind als ein notwendiges wesentliches Glied der Menschheit anerkannt und gepflegt werden, die Erziehung soll in Übereinstimmung mit der Entwicklung der Menschheit gesetzt werden. Die „Menschheit im Menschen“ ist nicht als etwas Festes, sondern als „ein stetig und noch immer fortgehendes Werden, sich Entwickelndes, ewig Lebendiges, immer noch von einer Stufe der Entwicklung und Ausbildung zur andern nach dem in der Unendlichkeit und Ewigkeit ruhenden Ziele fortschreitend“ zu betrachten. Jeder Mensch durchläuft die frühere Entwicklung des Menschengeschlechts, aber, so sagt Fröbel, und damit unterscheidet er sich wesentlich von Zillers Kulturstufentheorie und anderen Theorien, „nicht auf dem toten Wege der Nachahmung, der Nach- und Abbildung, sondern auf dem lebendigen Wege der selbst- und freitätigen Entwicklung und Ausbildung“. Die ganze Menschheit ist in jedem Menschen „auf eine ganz eigene, eigentümliche, persönliche, in sich einzige Weise dargestellt und ausgeprägt“ — man fühlt sich bei diesen Worten an Schleiermachers „Monologen“ erinnert. Die Bestimmung des Kindes als Familienglied besteht darin, das Wesen der Familie, ihre geistigen Anlagen und Kräfte in ihrer Übereinstimmung, Allseitigkeit und Klarheit zu entwickeln und darzustellen, die Bestimmung des Menschen als Glied der Menschheit besteht darin, „das Wesen, die Kräfte und Anlagen der gesamten Menschheit zu entwickeln, auszubilden und darzustellen“. Und das geschieht gerade dann, wenn jeder einzelne sich am eigentümlichsten und persönlichsten ausbildet und darstellt. Jeder Mensch muß sein Wesen darstellen: in Einheit in sich, in Einzelheit an irgendeinem Einzelnen, von ihm Ausgegangenen außer sich und in Mannigfaltigkeit, in allem, was von ihm ausgeht und durch ihn geschieht. In solcher dreifachen, aber in sich einer einzigen Darstellung ist „die Darlegung, Heraustretung und so Offenbarmachung, Offenbarung des Innern jedes Wesens vollendet“.

Aus diesen Grundansichten heraus ergeben sich für Fröbel wichtige Feststellungen über den Gang der Erziehung. Das Kind muß von seiner Geburt an „seinem Wesen nach aufgefaßt, richtig behandelt und in den freien allseitigen Gebrauch seiner Kraft gesetzt werden“. Es soll frei lernen, „den Schwerpunkt, den Beziehungspunkt aller seiner Kräfte und Glieder in sich zu finden, in demselben zu ruhen, darin ruhend sich zu bewegen, frei zu bewegen und tätig zu sein“. Der Säugling nimmt nur die Mannigfaltigkeit von außen auf und in sich ein, saugt sie ein,

sein Wesen ist „aneignendes Auge“. Gerade darum ist es wichtig, daß der Mensch auf dieser ersten Stufe nichts Krankes, Niederes, Gemeines, nichts Zweideutiges, ja Schlechtes einsauge. Das erste Lächeln des Kindes ist Ausdruck des ersten „Sich-selbst-findens“, eines Eigengefühls wie eines Gemeingefühls, und in dem Gefühl der Gemeinsamkeit mit Mutter, Vater und Geschwistern liegt der Keim aller echten Religiosität, alles echten Strebens nach Einigung mit dem Ewigen. Die Entwicklung des Menschen muß von einem Punkt aus stetig fortschreiten und als stetig fortschreitend erkannt und beachtet werden. Fröbel verwirft die Annahme scharfer Grenzen und trennender Entgegensetzungen bei den einzelnen Entwicklungsstufen, weil damit „das bleibend Fortlaufende, lebendig Verknüpfende, des Lebens Mark“ der Beachtung entzogen werde. Die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe beruht „auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe“. „Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert, denn nur die genügende Entwicklung in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwicklung jeder folgenden spätern Stufe.“ Von seiner Anschauung über die Entwicklung aus verwirft Fröbel den erniedrigenden, hemmenden und toten Begriff von Arbeit, er betont den höheren Sinn der Menschentätigkeit. „Der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne.“ Der sprossende und wachsende Mensch muß früh zur Tätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt werden. „Die Sinnen- und Gliedertätigkeit des Säuglings ist der erste Keim, die erste Körpertätigkeit die Knospe, der erste Bildungstrieb; Spiel, Bauen, Gestalten die ersten zarten Jugendblüten, und dies ist der Zeitpunkt, wo der Mensch befruchtet werden muß für künftige Arbeitsamkeit, Fleiß und Werkstätigkeit.“ Wie frühe Bildung für Religion, so ist frühe Bildung für echte Werkstätigkeit, Arbeitsamkeit wichtig. Religion und Arbeit gehören zusammen. „Religion ohne Werkstätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantom zu werden, so wie Arbeit, Werkstätigkeit ohne Religion den Menschen zum Lasttier, zur Maschine macht.“ Die Menschenkraft entwickelt sich in sich ruhend als Religion und Religiosität, herauswirkend als Arbeit und Werkstätigkeit, außerdem aber noch auf sich zurückziehend und auf sich ruhend als Mäßigung. Wo diese drei „in echter ursprünglicher Einigung, wo Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigung in Eintracht wirken: da ist der irdische Himmel, da ist Friede, Freude, Heil, Gnade und Segen“. Schon im Kind muß der

Mensch in der Gesamtheit der irdischen Beziehungen ganz und in Einheit angeschaut werden. Da aber alle Einheit in der Erscheinung Einzelheiten fordert und alle Allseitigkeit eine Aufeinanderfolge, so entwickeln sich auch Welt und Leben dem Kinde und in dem Kinde nur als Einzelheiten und in Aufeinanderfolge.

So hat Fröbel von vornherein einen umfassenden Begriff der Erziehung, den er in philosophischer Begründung aufstellt. Von seinen philosophischen und pädagogischen Grundanschauungen aus kennzeichnet er dann die Bedeutung der Erziehung in den verschiedenen Entwicklungsperioden. In der ersten Periode, der Kindheit, tritt dem Kind die Welt „zuerst in neblichter, gestaltloser Dunkelheit, in chaotischer Verworrenheit, selbst Kind und Außenwelt ineinander verschwimmend“ entgegen. Die Aufgabe des Menschen ist, „Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beides die Einheit zu finden“. Die Sinne dienen nach Fröbel einer selbsttätigen Innerlich-Machung. Ein Ding wird erkannt, wenn es mit dem Entgegengesetzten seiner Art verknüpft und die Einigung mit diesem gefunden wird. Mit der fortschreitenden Sinnenentwicklung beim Kind entwickelt sich gleichzeitig der Gebrauch des Körpers, der Glieder. Das Innere des Menschen ist beim Säugling noch eine ungliederte, mannigfaltigkeitslose Einheit. Erst mit der entwickelten Sinnen-, Körper- und Gliedertätigkeit fängt das Kind an, Innerliches selbsttätig äußerlich darzustellen, und zwar durch die Sprache. Die höchste Stufe der Kindheitsentwicklung ist das Spiel, „es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst“, in ihm ruhen die Quellen alles Guten, es ist auf dieser Stufe nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung. Gegenstand und Zweck der Kindespflege in der Familie ist „die Weckung und Entwicklung, die Anregung der Gesamtkräfte, der Gesamtanlagen und die Befähigung aller Glieder und Organe des Menschen, den Forderungen seiner Anlagen und Kräfte genügen zu können und Genüge zu leisten“. Das Leben muß die Mutter dem Kind „durch gesetzmäßige, taktische, rhythmische Bewegung“ zum Bewußtsein bringen. Wie die Sprachfähigkeit, so liegt auch die Zeichnfähigkeit unmittelbar im Menschen. Das Zeichnen, das Darstellen des Gegenstandes durch und an einem Zeichen und die dadurch bedingte Anschauung führt zur Erkenntnis einer Verknüpfung gleichartiger Gegenstände und damit zur Zahl. Auf der Kindheitsstufe besteht noch eine innige Verknüpfung der Gegenstände mit dem Worte, erst auf der Stufe des Knabenalters tritt die Sprache als etwas Selbstständiges auf, werden Gegenstand und Wort getrennt und durch diese Trennung gerade die Gegenstände dem Menschen innerlich nahegebracht. Die Kindheit ist die Stufe des Lebens an sich, um zu leben, die Stufe, Innerliches äußerlich zu machen, die Knabenstufe ist die Stufe, Äußerliches innerlich zu machen, die Stufe des Lernens. Von seiten der Erziehenden ist das Säuglingsalter die Zeit der Pflege, die Kindheit die Zeit der vorwaltenden Erziehung, die Knabenzeit die Zeit

des vorwaltenden Unterrichts. Das Geschäft der Ausbildung geschieht als Unterricht nicht allein nach dem Wesen des Menschen selbst, vielmehr „vorwaltend nach den in dem Wesen der Dinge liegenden bestimmten, festen und klaren Gesetzen, besonders nach denen, welchen Mensch und Gegenstand gleich unterworfen sind“. Dazu ist Kenntnis, Einsicht, Umsicht, Überblick und Bewußtsein erforderlich, das hierfür geübte Verfahren ist Schule im weitesten Sinne des Wortes. Schule ist, „wo der Mensch zu der Erkenntnis der Gegenstände außer ihm und deren Wesen nach den in ihnen liegenden besonderen und den allgemeinen Gesetzen gebracht wird und gelangt, wo der Mensch durch Vorführung des äußeren Einzelnen, Besonderen zum Erkennen des Allgemeinen, des Innern, der Einheit gebracht wird und gelangt“. Als Knabe wird der Mensch zugleich zum Schüler. Die Entwicklung des Menschen ist aber ein stetig fortgehendes unzerstücktes Ganzes: aus dem Gemeingefühl im Säugling entwickelt sich im Kind der Trieb, die Neigung, daraus ergibt sich Gemüts- und Herzensbildung, und aus ihr geht im Knaben Geistes- und Willenstätigkeit hervor. Erhebung der natürlichen Willenstätigkeit zur echten Willensfestigkeit ist eine Hauptaufgabe der Erziehung des Knaben, dazu müssen alle Tätigkeiten, aller Wille von der Entwicklung, Ausbildung und Darstellung des Innern ausgehen und sich darauf zurückbeziehen. „Beispiel und Worte, Unterricht, später Lehre und Beispiel sind der Weg, das Mittel dazu. Nicht Beispiel allein und nicht Worte allein!“ Der Tätigkeitstrieb des Kindes entwickelt sich im Knaben zum „Bildungs-, Gestaltungstriebe“, und „hierin löst sich das ganze äußere Leben, die äußere Erscheinung des Knabenlebens dieser Zeit auf“. Der Knabe bildet sich seine eigene Welt, muß einen selbstgeschaffenen Einigungspunkt seiner Tätigkeit haben. Gartenarbeit besonders empfiehlt Fröbel, denn dabei sehe der Mensch zuerst auf organischem Weg Früchte aus seinem Tun hervorgehen. Das Spiel im Knabenalter hat einen dem innern Leben dieses Alters entsprechenden Charakter, der Zweck ist jetzt die Darstellung als solche, das Darzustellende selbst. Ein tiefer, ahnender, sehnender Sinn zieht sich in dem Gemüt des Knaben durch alles hindurch, was er in diesem Zeitraum tut, er sucht „ja die alle Dinge und Wesen einende Einheit und so auch sich in und unter allen Dingen zu finden“.

Der Zweck des Unterrichts ist: „die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln und wirken zu können.“ Durch Schule und Unterricht tritt dem Schüler die Außenwelt einmal als ein ihm Entgegengesetztes, Gesondertes gegenüber, aber dann weist die Schule die inneren Beziehungen der Dinge zueinander nach und steigt so zu immer höherer Allgemeinheit und Geistigkeit empor. Dies Heraustreten des Kindes aus der Hausordnung in die höhere Weltordnung macht den Knaben zum Schüler. Die Schule rein als solche setzt „ein in sich selbst klares Bewußtsein voraus, welches

gleichsam über und zwischen der Außenwelt und dem Schüler schwebte, das Wesen beider in sich eine, das Innere beider in sich trage, zwischen beiden vermittelnd dastehe“, und dies ist der Schulmeister, der „sich selbst und andern das innere, geistige Wesen der Dinge nachweisen und zur Einsicht bringen soll“. Der Geist ist es einzig, der die Schule zur Schule macht, nicht das Lehren und Mitteilen einer Mannigfaltigkeit und Vielheit als solcher, sondern nur „das Hervortretenmachen des ewig lebendig Einen, das in allen Dingen ist“. Zwischen Außenwelt oder Natur und Innenwelt oder Gemüt tritt das sie beide Verknüpfende, die Sprache. Schule und Unterricht sollen zu der dreifachen, aber in sich einigen Erkenntnis führen: „Zur Erkenntnis seiner selbst in allen Beziehungen und so zur Erkenntnis des Menschen überhaupt, seinem Wesen und seinen Verhältnissen nach, zur Erkenntnis Gottes, des ewigen Grundes und der ewigen Quelle seines Wesens und des Wesens aller Dinge und zur Erkenntnis der Natur und Außenwelt als hervorgegangen aus dem ewig Geistigen und durch dasselbe bedingt.“ Durch die dreifache Erkenntnis soll der Knabe „von der Neigung zum Willen, von der Willenstätigkeit zur Willensfestigkeit und so fortschreitend zur Erreichung seiner Bestimmung, seines Berufes, zur Erreichung seiner irdischen Vollendung“ geführt werden.

Die Unterrichtsgegenstände werden von Fröbel auch aus diesen Voraussetzungen systematisch aufgewiesen. Der erste Unterrichtsgegenstand ist die Religion. Sie ist „das Streben, die Ahnung von dem ursprünglich Eingewesensein des wahrgenommenen eigenen geistigen Selbstes, des Menscheingeistes, mit Gott, zum klaren Bewußtsein zu erheben und in der sich darauf gründenden Einigung mit Gott zu sein und in dieser Einigung mit Gott in jeder Lage und in jedem Verhältnisse des Lebens ungetrübt und ungeschwächt fortzuleben“. Sie geht aus der Betrachtung des Innern hervor, ist Streben nach Ruhen und Leben im Innern, „Leben im Gemüte nach der Forderung des Gemüts, Finden und Fühlen des Einen in allem“. Religionsunterricht ist „die Darlegung und Nachweisung der Mittel und Wege, dem Streben, in wahrer Einigung mit Gott fortzuleben oder, ist sie gestört, solche wiederherzustellen, Genüge zu leisten“. Zu dem Streben nach Ruhen und Leben im Innern kommt als zweites ein Streben nach Erkennen und Insichaufnehmen des Äußeren, des Wesens des Äußeren, und das ist das Streben der Naturbetrachtung, die Betrachtung des Daseienden, das Kundtun, Offenbarung Gottes ist, ein „Erkennen der Einzelheiten in der Natur an sich und in ihrem Verhältnisse untereinander und zum Ganzen, Suchen nach der Forderung des Verstandes“. Jedes Ding läßt sich dabei in einer dreigeeinten Darstellung in Einheit, Einzelheit und Mannigfaltigkeit betrachten. Der Knabe soll innig mit der Natur vertraut gemacht werden, „nicht ihren Einzelheiten, der Form ihrer Erscheinungen, sondern dem in ihr lebenden Gottesgeiste nach, wie er in und über der Natur lebt und schwebt“. Das gemeinsam strebende Sichbeschäftigen mit der Natur von Lehrer und Schüler führt dazu. Man



soll die Schüler nicht wie eine Herde Schafe hinaustreiben, noch wie eine Kompanie Soldaten hinausführen, sondern der Lehrer soll „wie ein Vater unter seinen Söhnen, ein Bruder unter seinen Brüdern mit ihnen gehen und ihnen das zur nähern Anschauung und Einsicht bringen, was eben die Natur oder die Jahreszeit ihnen vorführt“.

Betrachtet man die Einzelheit und Mannigfaltigkeit der Naturgestalten in ihrer äußeren Erscheinung, so ergibt sich die Kraft als der scheinende Grund von allem, mit der der Stoff untrennbar verbunden ist. Das ursprüngliche Streben der Kraft ist dies, „sich von einem Punkte aus selbsttätig, allseitig gleichtätig zu entwickeln, darzustellen“, das „kugelige Streben“, und das körperliche Erzeugnis davon ist die Kugel als erste Naturform. Die erste Erscheinung der irdischen Gestaltung ist das festgestaltete Kristallinische. Im Naturgang der Entwicklung der Festgestalt findet Fröbel eine „höchst merkwürdige Übereinstimmung mit der Entwicklung des menschlichen Geistes und menschlichen Gemütes“: „auch der Mensch zeigt in der äußern Erscheinung wie die Festgestalt beim lebendigen in sich Tragen der Einheit zuerst mehr Einseitigkeit und Einzelheit, Unvollständigkeit, und erst später erringt er Gleichseitigkeit, Übereinstimmung, Vollkommenheit, steigt zu dieser herauf.“ Alle Kraft wirkt kugelig, aber die notwendige Erscheinung der in allseitiger, gleichseitiger Gestaltung äußerlich ungehemmt sich kundtuenden Kraft ist: „daß immer die Kraft nach zwei Seiten hin in gleicher Richtung wirkend hervortritt und daß innerhalb der Gesamtheit aller Krafrichtungen immer je drei solcher, von der Mitte aus doppelseitiger Richtungen nach jeder Seite und Richtung hin unter- und zueinander in ganz gleicher Zu- und Abneigung und so auf- und untereinander rechtwinklig stehen, so zueinander stehen, daß Selbstständigkeit und Abhängigkeit voneinander unter sich im höchsten Gleichgewicht sind.“ So ergibt sich eine geradlinig und geradflächig begrenzte Festgestalt, in der das Streben nach Kraft in höchster Spannung erscheint, der Würfel. Aus der Gestalt des Würfels gehen der Achtfächner und der Vierflächner hervor, und so lassen sich dann weitere Gestalten ableiten. Wo das Hervor- und Zurücktreten der Kraft in jedem Augenblick eine unteilbare Einheit ist, erscheint die Festgestalt als starr. Ihre höchste Selbstständigkeit erringt die Kraft, wo ein stetiges Heraus- und Zurücktreten stattfindet, das seinen Grund in einem sich bewegend stetigen Ausgleichen hat, das ist die Stufe des Lebens. Alle Lebgestalten teilen sich in zwei Reihen, die „lebenden“, wo das Leben, die Erscheinung des Lebens, dem Stoff untergeordnet ist, und die „lebendigen“, bei denen der Stoff der Lebenstätigkeit untergeordnet ist, die das Leben in selbsttätiger Bewegung in sich tragen. Die Pflanze stellt das Wesen der zum Leben gesteigerten Kraft äußerlich gleichsam ruhend dar, beim Tier wird die Kraft vom Leben zur Lebendigkeit gesteigert, das Äußere wird auf ein Inneres bezogen. Der Lehrer muß so den Schüler zur „Erkenntnis und Anschauung der Gleichgesetzigkeit der Natur in ihren verschiedenen Steigerungsstufen

und der Einheit in aller Mannigfaltigkeit“ hinführen, ihn die Natur „als ein Lebeganzes“ anzuschauen lehren.

Eine Vermittlung zwischen dem Menschen und der Natur stellt die Mathematik dar, „sie ist als Erscheinung der Innen- und Außenwelt dem Menschen und der Natur gleich angehörig; als hervorgehend aus dem reinen Geiste, aus den reinen Denkgesetzen desselben, ein sichtbarer Ausdruck derselben und des Denkens an sich, findet sie die dadurch notwendig bedingten Erscheinungen, Verknüpfungen, Formen und Gestalten außer sich, in der Außenwelt, schon vor“. Sie ist ein Erzeugnis der Notwendigkeit und der Freiheit, Ausdruck des Lebens an sich. Zahl, Form und Größe sind eine sich gegenseitig bedingende Drei in Einheit. Die Zahlkunde ist die Grundlage der Formen- und Größenkunde. Menschen-erziehung ohne Mathematik und wenigstens ohne gründliche Zahlenkunde ist „ein haltloses Stück- und Flickwerk“, „Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich als Menschengemüt und Religion“.

Zu Religion und Natur (einschließlich der Mathematik) tritt als drittes die Sprache, die „Darstellung der Einheit aller Mannigfaltigkeit, des innern lebendigen Zusammenhangs aller Dinge, Streben nach der Forderung der Vernunft“ ist, die das Leben als solches, als Ganzes zu offenbaren strebt. Religion, Natur (Mathematik) und Sprache sind eine in sich ungetrennte Eins, und Menschen-erziehung fordert notwendig die Würdigung und Erkenntnis dieser drei in ihrer lebendigen Wechselbeziehung und Bedingung. Sprache ist Darlegung des Innern, des Lebens am Äußern, ist gleichsam der Mensch in seiner Ganzheit selbst, der auch das Wesen der Natur in sich trägt. So müssen sich die Eigenschaften und Erscheinungen des Lebens durch die menschliche Ton- und Wortsprache kundtun, die Sprache drückt in ihren letzten Wortbestandteilen Grundbeziehungen und Grundeigenschaften der Natur wie auch die Wirkungen und Äußerungen des Geistigen aus. Wenn wir unsere Kinder „zum wahren, höheren, geistigen und inneren Leben“ wieder erheben wollen, müssen wir das „innere Leben der Sprache, der Naturanschauung und der Empfindung“ wieder in ihnen wecken. Dazu gehört z. B. Darstellung in gesetzmäßiger Sprachbewegung, die Sprachdarstellung in gebundener Rede, die Sprachdarstellung, also selbst das Sprechen in Bewegungsreihen, in Bewegungsganzen als eines der ersten, ursprünglichsten und natürlichsten Veredlungsmittel. Die weitere Entwicklung ist, daß das durch Religion, Natur und Sprache entwickelte innere Leben danach strebt, seine Früchte der Vergänglichkeit zu entreißen, sie äußerlich durch Zeichen festzuhalten. Das führt zum Schreiben, zur Schrift. Wie der unwiderstehliche Drang eines in sich überströmenden Innern der Grund des Schreibens ist, so sind auch die Schriftzeichen nicht willkürlich, stehen mit der Begriffsbezeichnung und ihrer Bildungsweise in Verbindung. Das erste Schreiben soll nach Fröbel an die „aus einfachen und einfach zusammengesetzten und darum leicht nachzubildenden und festzuhalten- den alten lateinischen Versal-Buchstaben“ angeknüpft werden. Das

Lesen dann ging aus dem Bedürfnis hervor, das früher Niedergeschriebene wieder hörbar zu machen. Der Akt des Schreibens und Lesens erhebt den Menschen zu einem „selbst- und freitätigen Bewußtwerden“.

Zur vollständigen Darstellung des Gesamtwesens des Menschen fehlt noch die Darstellung „des innern Lebens an sich, des unmittelbar Empfundenen, des Gemütes“, und das ist die Kunst. Da alle Begriffe unter sich in Wechselbeziehung stehen, gibt es in der Kunst „wieder eine Seite, wo sie die Mathematik, den Verstand, sowie eine zweite, wo sie die Sprachwelt, die Vernunft, berührt, wie eine andere Seite, wo sie, obgleich reine Darstellung des Innern, doch mit der Darstellung der Natur als Eines erscheint, sowie endlich noch eine Seite, wo sie mit der Religion zusammenfällt“. Wesentlich aber ist hier die Kunst im Hinblick auf die Erziehung reine Darstellung des Innern. Das, was das Leben des Innern ausmacht, muß verschieden sein durch den Stoff, an den die Darstellung des Innern geknüpft ist (Töne, Farben, räumliche Masse). Kunstsinne ist eine allgemeine Anlage des Menschen. Gesang, Zeichnen, Malen und Formen müssen daher hier von einer allgemeinen Menschenbildung berücksichtigt, „frühe als wirkliche Gegenstände der ersten Schule behandelt und nicht einer zufälligen gehalt- und fruchtlosen spielerischen Willkür preisgegeben werden“.

Nachdem Fröbel so die Unterrichtsgegenstände in ihrer prinzipiellen pädagogischen Bedeutung gekennzeichnet hat, zeigt er, wie sich aus dem Gesamtleben des Knaben das Streben des Menschen auf der Schülerstufe entwickeln muß, wie die Schule in dieser Hinsicht an die Familie anknüpfen muß. „Einigung des Familien- und Schullebens ist die ganz unerläßliche Forderung der Menschenerziehung dieses Zeitraums.“ An die Stelle einer „Menge aufgebürdeter, angehefteter, fremdartiger und darum uns fremder Kenntnisse“ sollen „aus und durch uns entwickelte, unserem eigenen Innern entkeimte, in, mit und durch dasselbe emporgewachsene Kenntnisse“ treten. Die einzelnen Richtungen des lebendigen Unterrichts- und Erziehungslebens sind folgende: 1. Beleben, Nähren, Stärken und Ausbilden des religiösen Sinns, 2. Achtung, Kenntnis und Ausbildung des Körpers in geordneten, stufenweise aufsteigenden Übungen, 3. Natur- und Außenweltbetrachtung und Beobachtung, anknüpfend und ausgehend vom Nächsten, 4. Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen, 5. Sprach- und Redeübungen, 6. Übungen für äußerliche, räumliche, körperliche Darstellungen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend (Bauen, Papier-, Papp-, Holzarbeiten), 7. Zeichnen im Netz, 8. Auffassen der Farben und Malen im Netz, 9. Spielen, d. h. freitätige Darstellungen und Übungen jeder Art, 9. Erzählen von Geschichten, Sagen, Fabeln, Märchen. Als ein vorzügliches Erziehungs- und Schulmittel empfiehlt Fröbel kleinere Reisen und größere Spaziergänge, die dem Knaben „die Natur als ein stetiges Ganze fühlend und empfindend machen“ sollen. Aus der Außenweltbetrachtung und der Sprachübung treten die Forderungen der Kunde der Zahl, der Form, der Sprech-

übungen, des Schreibens und Lesens für den Schüler hervor. Und so reihen sich den bisher betrachteten Unterrichtsgegenständen noch folgende an: 1. Zahlenkunde, 2. Formenkunde, 3. Sprechübungen, die dem Knaben die Sprache als Material zur klaren Einsicht bringen sollen (Wortkunde), 4. Schreiben, 5. Lesen. Als Ziel der Ausbildung durch diese Erziehungs- und Unterrichtsweise zeigt sich: „der Knabe ist zu der Ahnung seines selbständigen geistigen Selbstes und Wesens gekommen — er fühlt und er kennt sich als ein geistiges Ganzes —; es ist in ihm die Fähigkeit angeregt, ein Ganzes sowohl in seiner Einheit als in seiner Mannigfaltigkeit in sich aufzunehmen, und es ist in ihm die Fähigkeit gekeimt, ein Ganzes als solches und in seinen notwendigen Teilen, sich selbst, sein Sein, in seiner Einheit und in der Mannigfaltigkeit seines Wesens an und durch Mannigfaltigkeit außer sich darzustellen“. Der Knabe ist so befähigt zur Erfüllung seiner Bestimmung, der Darstellung des göttlichen Wesens im Menschen. Diese Fähigkeit „zur Fertigkeit und Sicherheit, zum Bewußtsein, zur Einsicht und Klarheit, zum freigestalteten Leben zu erheben“, dazu soll das künftige Leben des Menschen vom Knabenalter an in entsprechenden Stufen seiner Entwicklung und Ausbildung dienen. Diese Weiterentwicklung wollte Fröbel in einem zweiten Band seiner „Menschenerziehung“ darstellen, den er aber nicht ausgeführt hat.

Fröbel ist es keineswegs etwa bloß um eine Kindergartenerziehung zu tun, sondern er hat eine zentrale, philosophisch begründete Bildungsidee, von der aus seine Ansichten im einzelnen verstanden werden müssen. Wenn Pestalozzi nach einer elementaren Menschenbildung suchte, so hat Fröbel diese Idee aufgenommen, er hat noch tiefer als Pestalozzi, dem pädagogische Probleme eng mit sozialen Problemen verbunden waren, alle Bildung als etwas Wesenhaftes, Innerliches, organisch Sichentfaltendes, letzten Endes metaphysisch Begründetes zu erfassen gesucht. Eine universale, mystisch-harmonische Tendenz ähnlich wie bei Comenius ist bei Fröbel vorhanden, aber Comenius' Ideen wurzeln in der Systematik des 17. Jahrhunderts, Fröbels Ideen erwachsen aus Ansichten einer organologischen Lebens- und Naturphilosophie, wie sie bei Schelling und in der Romantik sich finden. Mehr als Pestalozzi, bei dem die verschiedenen Kräfte oder Vermögen doch im Sinne des 18. Jahrhunderts getrennt werden, betont Fröbel vom Standpunkt seiner Lebensphilosophie den Ganzheitscharakter des Seelischen, des Lebens, des Menschen und der Welt, und die ganzheitliche Betrachtung gewinnt gerade für die Pädagogik eine hervorragende Bedeutung.

In einer Abhandlung „Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr 1836“ spricht Fröbel von dem Ganzleben der Seele, dem Ganzleben des Menschen, fordert er, daß der Mensch ein Gliedganzes sein soll, das in seiner Ganzheit das Alleben in sich birgt und doch auch Glied der Menschheit, des ganzen Lebens ist. „Ich bin Gliedganzes in mir und Glied des Lebensganzen, Gliedganzes der Menschheit bin ich, und so

bin ich Mensch und ganzer Mensch“, „ein Einiges in mir und doch nicht Einzelnes, ein Ganzes und Einiges, wie das Leben des Ganzen, das auch in mir lebt und meine Wesenheit bildet, und darum ist es meine Bestimmung, das Alleben als mein innerstes Sein aus mir hervorzuleben“. Aber ich bin auch Glied des Ganzen, ich bin eben „Glied und Ganzes zugleich, Gliedganzes der Menschheit, und so ist mein Leben ein Ganzleben, denn ich lebe so in mir das ganze volle Leben der Menschheit, der Menschheit ganze Lebensfülle“. Die Menschenwelt aber ist „in ihrem Leben und Wesen nur einzig Gotteswesen und Gottesleben, Gottheit als Menschheit“. In dem Bewußtwerden der Menschheit als Gottheit ergibt sich eine neue Lebensstufe, ein neuer Lebensfrühling. Überall muß „an die Stelle der Trennung, des Getrennten die Gliederung und so Einigung — an die Stelle der Willkür, des Zufalls das Lebgesetz“ treten. Diese Lebenserneuerung muß in der Familie, wo der Mensch ganz als Mensch erscheinen, wo das lebendige Gefühl der Gottheit in der Menschheit sich entwickeln kann, erfolgen. Daher fordert Fröbel: „Darlegung des Familienlebens als Gliedganzes unseres Volkes und der Menschheit nach den Forderungen und Gesetzen des Wesens der Menschheit.“

Die ganzheitliche Lebenserneuerung, die Fröbel erstrebt, verlangt aber Aktivität und Produktivität des Geistes. Durch Selbstdarstellung muß sich der Geist zur Selbsterkenntnis erheben. Mehr als Pestalozzi betont Fröbel das aktive Moment der Selbstbildung des Geistes. Für die selbsttätige Entfaltung bedarf der Geist aber des Stoffes, der Bildungsmittel. Von solchen Überlegungen aus plante Fröbel 1836 bis 1837 in Blankenburg eine „Anstalt für Anschauungsunterricht zum Selbstunterrichte und zur Selbstbelehrung“ oder eine „Autodidaktische Anstalt“ zu gründen. Diese Anstalt sollte den Zweck haben, eine „anschauliche Darstellung höherer Lebenswahrheiten“ zu bieten, anschauliche Darstellung der Einheit aller Dinge, anschauliches Darstellen des Ewigen im Endlichen, des Geistigen im Körperlichen, des Himmlischen im Irdischen und besonders anschauliche Darstellung wie der Lebenseinheit so der Lebensgesetze, des Lebensgesetzes überhaupt. Das dazu nötige Material zur Selbstbildung soll in der Anwendung „ergänzend und fortentwickelnd sein“, soll zur sinnigen Beachtung des Lebens und aller seiner Teile und Erscheinungen, besonders zur sinnigen Naturbeachtung und weiterhin „zur Ahnung, ja zur Anschauung und Erfassung der Einheit und Gleichgesetzlichkeit aller Lebens- und Naturerscheinungen führen“. Im Anschluß an Pestalozzi suchte Fröbel nach den elementaren Bildungsmitteln für die Selbstbelehrung, und er erblickte zunächst in dem „über sich selbst lehrenden“ Würfel die Grundlage der Raum- und Formenkunde, in dem sprechenden Würfel die Elemente der Sprachkunde. Von hier aus gelangte Fröbel in der Folgezeit zur weiteren Ausgestaltung seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel, von 1838 ab wurden die sechs „Gaben“ geschaffen und textlich erläutert. Fröbel kommt es darauf an, zu zeigen, wie die Erscheinungen des Lebens an

bestimmte Entwicklungsstufen geknüpft sind, die sorglich beachtet und ausgebildet werden müssen. Wenn Fröbel schon früher die Kugel als Sinnbild der Vollendung bezeichnet hatte, so galt ihm nun der Ball als die erste Gabe, die die elementarste, vielseitig anwendbare Körpergestalt darstellt; an Übungen mit dem einen Ball schließen sich solche mit den sechs Bällen „in den Farben des Regenbogens“. Die zweite Gabe besteht aus einer hölzernen Kugel und einem hölzernen Würfel, später fügte Fröbel noch die Walze hinzu. Die dritte Gabe ist der nach jeder Seite einmal geteilte, also aus 8 Teilwürfeln bestehende Würfel, der dem Zerlegungstrieb des Kindes Material gibt. Die vierte Gabe ist der in 8 flache Längentafeln geteilte Würfel, der vielfach zu verwendende Bauklötzchen abgibt, die fünfte Gabe der aus 27 Teilwürfeln bestehende Würfel und die sechste Gabe der in 27 Tafel- und Säulenformen zerschnittene Würfel. Weitere Beschäftigungen, die Fröbel zum Teil später hinzufügte, sind u. a. Stäbchenlegen, Erbsenarbeiten, Flechten, Falten, Ausschneiden, Schnüren und Verschränken. Man muß bedenken, daß für Fröbel das Material, das er darbietet, nicht etwa toter Stoff und bloßes Schema ist, sondern eine geradezu metaphysische Lebensbedeutung besitzt. Und die Spielliedchen Fröbels, die die kindliche Tätigkeit begleiten sollen und über die man manchmal gespottet hat, darf man nicht vom ästhetischen Standpunkt aus betrachten, sie wollen nur einen Ausdruck des Lebens und seiner Bewegung darstellen, sie wollen ein Einfühlen in das Leben des Dinges vermitteln.

Zur Idee des Kindergartens gehörte aber noch, daß Fröbel die Erkenntnis von der Notwendigkeit der Heranziehung der Frau als der Pflegerin der Kindheit gewann. Er sah, daß zwischen dem erwachenden Leben des Kindes und dem Sichbeschäftigen mit dem Ball noch ein Mittelglied fehle: das Kind spielt zunächst mit sich selbst, seine eigenen Glieder sind ihm „Spielstoff und Darstellungsmaterial“. Zur Entwicklung dieser Sinnen- und Gliedertätigkeit des Kindes muß „die ins Bewußtsein erhobene Pflege des Mutterlebens und Muttersinnes“ beitragen. „Frauenleben und Kindheimpflege muß allgemein wieder geeint, weibliches Gemüt und sinnige Kinderbeachtung muß wieder ein Einiges werden.“ „In der gotteinigen Klarheit, Tiefe und Fülle wie Wirksamkeit des weiblichen Gemütes als Pflegerin der Kindheit ruht das ganze Wohl der aufkeimenden Menschheit.“ So mußte Fröbel daran gelegen sein, die deutsche Frauenwelt für seine Pläne zu interessieren. Als Hauptaufgabe des 1840 begründeten „Vereins für Ausführung eines Erziehungswerkes durch deutsche Frauen und Jungfrauen“ bezeichnete er: gegenseitige Klärung und Einigung über das Wesen der Kindererziehung und Menschenbildung. So gab Fröbel dem Gedanken des Kindergartens mehr und mehr eine feste Gestalt. 1843 veröffentlichte er die „Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten“. Darin heißt es: der Kindergarten soll die Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen „eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung“ geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne

üben, den erwachenden Geist beschäftigen und sie „sinnig mit der Natur und Menschenwelt“ bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und „zum Urgrunde alles Lebens, zur Einheit mit ihm“ hinführen. 1844 erschienen Fröbels „Mutter- und Koselieder“, die ganz von Fröbels Überzeugung durchtränkt sind, daß Frauenleben und Kinderliebe, Kinderleben und Frauensinn, Kindheimpflege und weibliches Gemüt ihrem Wesen nach eins sind. Fröbel gibt hier, wie er selbst sagt, den Ausgangspunkt für eine naturgemäße Erziehung in seinem Sinn, zeigt den Weg, „wie die Keimpunkte der menschlichen Anlagen gepflegt und unterstützt werden müssen, wenn sie sich gesund und vollständig entwickeln sollen“.

Man muß Fröbels Bestrebungen von seiner ganzen Lebensphilosophie und seiner Bildungsidee aus beurteilen. Fröbel ist ein Erzieher, dessen Theorie wie dessen Praxis in gleicher Weise aus innerstem Leben hervorgeht und nur aus der philosophischen Besinnung über dieses Leben im Menschen und in der Welt zu verstehen ist. Die pädagogische Liebe ist bei ihm mit einem pantheistischen Lebensgefühl verbunden.

### § 37

#### Soziale Erziehungsprobleme im 19. Jahrhundert

*Literatur:* Joh. Kopp in Schmidts Gesch. d. Erz. V, 3. J. Prüfer, Vorläufer Fröbels (Manns Päd. Mag. 461). Langensalza 1911. M. Müller, Frauen im Dienste Fröbels. Leipzig 1928. Joh. Prüfer, Geschichte der Kleinkinderpädagogik. Leipzig und München 1923.

F. W. Bodemann, J. F. Oberlin. Stuttgart 1855. 3. Aufl. 1879. F. W. Bodemann, L. Scheppler. 7. Aufl. Hamburg 1879. G. Fliedner, Th. Fliedner, sein Leben und Werk. 3 Bde. Kaiserswerth 1908. M. G. W. Brandt, Mutter Jolberg. Barmen 1871. H. Goldschmidt, B. von Mahrenholtz-Bülów. Berlin 1896.

M. Gerhardt, J. H. Wichern, 2 Bde. Hamburg 1927—28. G. Teichmann, J. H. Wicherns päd. Ideen. Diss. Erlangen 1912.

E. Walther, Geschichte des Taubstummensbildungswesens. Bielefeld 1882. Al. Höhn, Die Taubstummensunterrichtsmethode des Abbé de l'Epée. Freiburg i. Br. 1915. H. E. Stötzner, S. Heinicke. Leipzig 1870.

R. Kretschmer, Gesch. des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allg. Blindenbildung. Ratibor 1925. J. Matthies, Das Blindenunterrichtswesen im Deutschen Reich (in: Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich Bd. III 1904).

Wenn der Gedanke des Kindergartens im 19. Jahrhundert Verbreitung fand, so lag das daran, daß die soziale Bewegung, wie sie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sich geltend machte, Probleme pädagogischer Fürsorge aufnehmen mußte. Vom sozialen Gesichtspunkt aus mußte das Interesse für das kleine, ungenügend behütete Kind wie für das körperlich irgendwie behinderte oder für das seelisch gefährdete Kind lebendig werden. Und so sucht man im 19. Jahrhundert Organisationen ver-

schiedener Art zu schaffen, die sozialen Forderungen einer Fürsorge in verschiedener Hinsicht gerecht werden wollen.

Pädagogische Betreuung des Kindes von der Geburt an hatten ja schon manche Pädagogen von Platon bis zu Pestalozzi verlangt. Bei Pestalozzi verbanden sich soziale und pädagogische Probleme eng miteinander, er war vor allem der Vater der Armen und Waisen. Aus sozialen Motiven heraus gründete auch der elsässische Pfarrer Friedrich Oberlin (1740—1826) im Steinthal Handarbeitsschulen für Mädchen und dann auch Kleinkinderschulen für Kinder vom dritten Lebensjahr an, die mit Spielen, Singen, Handfertigkeiten und elementarem Unterricht beschäftigt wurden. Seine Helferin war Luise Scheppeler (1763—1837), die in unermüdlicher Fürsorge ihre ganze Kraft dem Dienst an den armen kleinen Kindern widmete. Im Jahre 1802 dann errichtete die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold in Detmold Anstalten für kleine Kinder, und zwar eine Bewahranstalt für Kinder in den ersten Lebensjahren, dann eine Kinderschule für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr, wo die Kinder im Sommer durch Singen, Spielen und Erzählen beschäftigt wurden, und außerdem eine Wärterinnenbildungsanstalt. In Berlin konnte der menschenfreundliche Gymnasialprofessor Friedrich Wadzeck (1762—1823) 1819 eine Anstalt eröffnen, in der arme Kinder von  $\frac{3}{4}$  bis 5 Jahren tagsüber, während die Mütter zur Arbeit gingen, körperliche und geistige Pflege empfangen. Von Einfluß auf die Förderung des Kinderschulgedankens auch in Deutschland war dann der rasche Aufschwung der Kinderschulbewegung in England. Der soziale Reformers Robert Owen (1771—1858) hatte sich dort schon seit 1801 um die soziale Lage der Arbeiter in seinen Baumwollspinnereien in New-Lanark gekümmert und 1816 eine Schule für die Arbeiterkinder von zwei Jahren ab begründet. Seine Gedanken fanden Anklang in England, wurden vom Parlament und vom Publikum begünstigt. Zur planmäßigen Organisation der Kleinkinderschule wurde 1825 die *Infant-school-society* begründet, um die sich besonders Samuel Wilderspin verdient machte, der 1823 ein Buch „On the importance of education of the infant“ veröffentlicht hatte. In Deutschland errichtete man auch mehr und mehr Kleinkinderschulen und Bewahranstalten, zu einer zielbewußten Organisation in dieser Hinsicht führte aber erst die rege Tätigkeit der inneren Mission. Der evangelische Pastor Theodor Fliedner (1800—1864) in Kaiserswerth suchte Diakonissen nicht nur zur Krankenpflege, sondern auch zur Arbeit in Kleinkinderschulen auszubilden, gründete 1835 eine Kleinkinderschule, später auch ein Seminar für Kleinkinderlehrerinnen. In Baden machte sich Regina Jolberg (1800 bis 1870), in Württemberg ihre Schülerin Wilhelmine Canz um die Ausbildung von Kinderschulschwestern verdient. So wurden in verschiedenen deutschen Ländern die Kinderschulbestrebungen mit den Tendenzen der christlichen, katholischen oder evangelischen, inneren Mission verknüpft.

Durch Friedrich Fröbel hat der Kindergartengedanke eine selbstän-



dige pädagogische Bedeutung erhalten. Nicht um Aufgaben konfessionell-christlicher Mission handelt es sich bei ihm, sondern um die menschheitliche Bildung als solche im rein pädagogischen Sinn. Und der Begriff „Kindergarten“ erhält erst im Lauf der Zeit seine heute übliche begrenzte Bedeutung. Männer wie Middendorf waren Fröbels Mitarbeiter, Pädagogen wie Diesterweg, Karl Schmidt u. a. setzten sich für den Kindergarten ein. Durch das von 1851—1862 dauernde Verbot der Fröbelschen Kindergärten in Preußen wurde die Entwicklung zeitweise gehemmt. Mit Begeisterung wirkten verschiedene Frauen für die Verbreitung Fröbelscher Ideen, so vor allem Berta von Mahrenholtz-Bülow (1871—1893), die Fröbel 1849 in Bad Liebenstein kennen gelernt hatte und die in der Folgezeit in Deutschland wie besonders auch im Ausland allenthalben Kurse abhielt. In Dresden begründete sie im Jahre 1870 die „Fröbelstiftung“. Zahlreiche Fröbelvereine bemühten sich um die praktische Förderung der Kindergärten. 1873 begründeten Friedrich Seidel und Eugen Pappenheim den Deutschen Fröbelverband, in dem die Bestrebungen im Dienste der Fröbelschen Sache einen Zusammenschluß fanden. Von anderer Seite erfuhr aber auch der Gedanke der christlich-kirchlich eingestellten Kinderschule in den siebziger Jahren eine wirksame Förderung. Der Freiherr Adolf von Bissing-Beerberg (1800—1880) errichtete 1871 eine Organisation der Oberlinvereine, und 1873 wurde das Oberlinhaus als Mutterhaus für Kleinkinderlehrerinnen in Nowawes bei Potsdam begründet. Bissing-Beerberg wollte die Kinderschule auf christlich-kirchlicher Grundlage zur „Nationalsache“ machen und dabei die Kinderschularbeit mit der Gemeindepflege verbinden. Die katholische Kirche hatte die Probleme der Kleinkinderpflege schon frühzeitig durch die Ordensorganisationen in Angriff genommen. In Bayern waren schon 1839 von der Regierung Bestimmungen über Errichtung und Beaufsichtigung von Kleinkinderschulen erlassen worden.

Auch andere soziale Probleme traten gerade im 19. Jahrhundert besonders deutlich in Erscheinung und verlangten pädagogische Organisationen. Es ist begreiflich, daß zunächst hauptsächlich die kirchliche Fürsorgetätigkeit solchen Problemen sich widmete, die auch früher schon im Gesichtskreis der Kirche gelegen hatten. Die katholische Kirche hatte ja schon infolge ihrer Entwicklung durchs ganze Mittelalter hindurch eine lange Tradition, und die karitativen Bestrebungen fanden da früh mannigfache organisatorische Formen. Für die protestantische Kirche war die Begründung der inneren Mission im 19. Jahrhundert von großer Bedeutung. Johann Heinrich Wichern (1808—1881) entfaltete in diesem Sinn eine rege soziale und pädagogische Tätigkeit. Epochemachend war seine Begründung einer Rettungsanstalt in Hamburg, des „Rauhen Hauses“, im Jahr 1833. Das Bedürfnis nach Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder war seit Pestalozzi im 19. Jahrhundert durch die sozialen Verhältnisse immer dringender geworden, und von verschiedenen Seiten her war schon in dieser Richtung

gearbeitet worden. Johannes Daniel Falk hatte 1813 in Weimar die „Gesellschaft der Freunde in der Not“ gestiftet und mit ihr ein Rettungshaus errichtet. Auch sonst hatten Menschenfreunde sich um die Schaffung ähnlicher Anstalten bemüht. Aber erst durch Wicherns Wirksamkeit gewannen solche Bestrebungen einen breiteren Boden. Das Rauhe Haus wurde eine Musteranstalt, nach der zahlreiche andere Anstalten organisiert wurden. Pädagogisch wichtig war Wicherns Gedanke, eine Einteilung der Kinder in selbständige, geschlossene Gruppen zu erzieherischen Zwecken vorzunehmen. 1848 wurde auf Wicherns Anregung der „Zentralausschuß für die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche“ geschaffen.

Einen Aufschwung nahmen im 19. Jahrhundert auch die Organisationen für Taubstummenbildung und Blindenbildung. Die Bestrebungen um soziale Fürsorge für Taubstumme und Blinde, auch Bemühungen um eine gewisse unterrichtliche Unterweisung reichen natürlich auch weit in die Vergangenheit zurück. Im 18. Jahrhundert aber erst wurde eine eigentliche Anstaltserziehung durchzuführen gesucht und befaßte man sich eingehender mit den methodischen und didaktischen Fragen der Unterweisung solcher Zöglinge, so wie man auch psychologisches Interesse auf sie wandte. In Frankreich widmete sich der Abbé Charles Michel de l'Épée (1712—1789) von 1765 ab der Taubstummenbildung, machte eine von ihm erfundene Zeichen- oder Gebärdensprache zur Grundlage des ganzen Unterrichts und begründete damit eine besondere Richtung in der Methodik des Taubstummenunterrichts. Er errichtete die erste Taubstummenanstalt in Paris, die 1791 zu einer staatlichen Anstalt gemacht wurde. In Deutschland war Samuel Heinicke (1727—1790) ein Vorkämpfer der Taubstummenbildung. Im Gegensatz zu de l'Épée verwandte er eine Artikulationsmethode zu lautsprachlicher Schulung. 1778 begründete er in Leipzig die erste deutsche öffentliche Taubstummenanstalt. Derartige Anstalten wurden dann gegen Ende des 18. und im 19. Jahrhundert in größerer Zahl errichtet. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde von manchen Pädagogen und auch von einzelnen Regierungen die Ansicht vertreten, daß besondere Anstalten für Taubstumme nicht nötig seien, sondern man den Taubstummenunterricht mit dem Volksschulunterricht verbinden könne. So trat der bayrische Pädagoge Johann Baptist Graser theoretisch und praktisch für diese Ansicht ein, ja, er meinte, es müsse dahin kommen, daß jeder Volksschullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermöge und jede Schule eine Taubstummenschule sein könne. In der Folgezeit bemühte man sich um eine Reform der Methodik des Taubstummenunterrichts. So bildete Moritz Hill (1805—1874) die Lautsprachmethode weiter aus und betonte vor allem die Wichtigkeit der Anschauung als Unterrichtsprinzip. Gerade auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichts mußten methodisch-pädagogische Fragen von Bedeutung werden und konnten starke Gegensätze der Richtungen in der Methodik hervortreten.

Blinden hatte man schon in früheren Zeiten Fürsorge angedeihen lassen, sie auch schon im Mittelalter in Spitälern untergebracht. Die Gründung von besonderen Anstalten für Blinde wurde aber auch erst im 18. Jahrhundert vollzogen. Der Franzose Valentin Haüy (1745—1822) verwertete eine Reliefschrift für Blinde und begründete 1786 als erste Blindenanstalt die „Institution des jeunes aveugles“ in Paris. In Wien begründete Johann Wilhelm Klein (1765—1848) das erste deutsche Blindenerziehungsinstitut und wirkte stark durch seine Schriften über Blindenunterricht. In Berlin, wo 1806 Haüy auf der Durchreise nach Rußland verweilte und den König Friedrich Wilhelm III. für die Blindenbildung zu interessieren wußte, konnte im Oktober 1806 eine Blindenanstalt unter Leitung des Geographen A. Zeune eröffnet werden. 1818 wurde eine Blindenunterrichtsanstalt in Breslau unter Leitung des Oberlehrers Knie errichtet. Und dann folgten bald weitere Anstalten für Blinde in Deutschland wie auch in den andern europäischen Kulturländern. Methodisch von Bedeutung war die Ausgestaltung eines international gebräuchlichen Punktschriftsystems durch den französischen Blindenlehrer Louis Braille (1809—1852), der sog. Brailleschrift.

Auf all diesen Gebieten machen sich im 19. Jahrhundert die Fragen pädagogischer Organisation in starker Weise geltend, und das soziale Interesse verlangt hier öffentliche Maßnahmen, wie man sie vorher nicht kannte.

## Kapitel 14

# Schulorganisationsfragen im 19. Jahrhundert

## § 38

### Die Volksschule <sup>1820. 74</sup>

*Literatur:* Schmid, *Gesch. der Erziehung* V, 3. B. Gebhardt, *Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen*. Berlin 1896. G. Thiele, *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1808—1819*. Leipzig 1912. W. Appens, *Die päd. Bewegungen des Jahres 1848*. Elberfeld 1914. G. Lüttgert, *Preußens Unterrichtskämpfe in der Bewegung von 1848*. Berlin 1924.

Über Dinter: H. Fuchs, *Untersuchungen über die Sokratik des Rationalismus, bes. die von G. F. Dinter*. Diss. Königsberg 1922. „Dinters Leben“, hrsgg. v. R. Niedergesäß (Päd. Klass. 7). Wien 1879. Päd. Schriften, hrsgg. v. F. Seidel (Bibl. päd. Klass. 18 u. 19). 2. Aufl. Langensalza 1887—1889. Auswahl bei G. Fröhlich (Klass. d. Päd. 21). Langensalza 1902. Gerst, *Erinnerungen an Dinter*. Königsberg i. Pr. 1913. Amelungk, *Dinters Grundsätze*. Ilmenau 1881.

Über Harnisch: R. Rissmann, W. Harnisch. Bielefeld 1889. Das „Handb. f. d. Volksschulwesen“, neu hrsgg. v. F. Bartels (Bibl. päd. Klass. 32). Langensalza 1893. Der „Schulrat an der Oder“, neu hrsgg. v. J. Plath. Leipzig 1900. Seeliger, *Geschichte des Weißenfelder Lehrerseminars*.

Weißenfels 1894. *Schwanbeck*, W. Harnisch im „Pädagogischen Lexikon“ von Schwartz.

Über Diesterweg: *E. Langenberg*, A. Diesterweg. 3 Teile. Frankfurt 1867—1868. *K. Richter*, A. Diesterweg. Wien 1890. *H. Scherer*, A. Diesterwegs Pädagogik in systematischer Anordnung Gießen 1890. *L. Rudolph*, A. Diesterweg. Berlin 1890. *E. Wilke*, Diesterweg u. die Lehrerbildung. Berlin 1890. *W. Kreitz*, Diesterweg u. die Lehrerbildung. Wittenberg 1890. *M. Pohlandt*, Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung. Leipzig 1890. *G. Voigt*, Diesterweg u. die evang. Volksschule. Gotha 1891. *C. Andreae*, A. Diesterweg. Leipzig 1899. *A. Gille*, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs (Päd. Mag. 134). Langensalza 1899. *E. R. Barth*, A. Diesterweg, der wahre Jünger Pestalozzis. Leipzig 1910. *A. Milkner*, Diesterwegs Gedanken über Schulgesetzgebung (Päd. Mag. 487). Langensalza 1912. *A. Milkner*, Diesterwegs Anschauungen über Religion u. Religionsunterricht (Päd. Mag. 703). Langensalza 1919. *M. Bornitz*, A. Diesterweg u. die Kinderfürsorge (Päd. Mag. 1301). Langensalza 1930. *J. Görres*, Die Idee der Selbstentfaltung u. der Selbsttätigkeit bei Harnisch u. Diesterweg. Diss. Würzburg 1930. — „A. Diesterweg“, hrsgg. v. E. v. Sallwürk (Bibl. päd. Klass. Bd. 36—38). Langensalza 1899—1900. Der „Wegweiser“ hrsgg. v. K. Richter. 7. Aufl. Frankfurt a. M. 1906—1907, Auswahl v. K. Wacker (Slg. d. bed. päd. Schr. 26). 6. Aufl. Paderborn 1913. „Ansichten über päd. Zeit- u. Streitfragen“, hrsgg. v. K. Richter. Leipzig 1913. „Rheinische Blätter“, hrsgg. v. A. Chr. Jessen (Päd. Klass. Bd. 6). 2. Aufl. Wien 1890.

Am Beginn des 19. Jahrhunderts schien unter dem Einfluß Pestalozzischer Gedanken für das Volksschulwesen, unter dem Einfluß von Gedanken Wilhelm von Humboldts und anderer für das höhere Schulwesen die Zeit großzügiger Reformen gekommen. Die Epoche der politischen Reaktion nach den Freiheitskriegen vereitelte zwar diese Hoffnung. Aber mannigfache Fragen der Organisation des Schulwesens traten im Lauf des 19. Jahrhunderts immer wieder in den Vordergrund.

Auf dem Gebiete des Volksschulwesens wirkten tüchtige Schulmänner, die, ohne theoretisch viel Neues hervorzubringen, um die praktische Ausgestaltung der Schule und um die Hebung des Volksschullehrerstandes sich verdient machten. Noch aus dem 18. Jahrhundert stammt Gustav Friedrich Dinter (1760—1831), der noch von dem Geist der Aufklärung beseelt ist, aber damit nachher auch Pestalozzische Gedanken verband. Er war in Borna in Sachsen geboren, studierte in Leipzig Theologie, wurde Hauslehrer und 1787 Pfarrer in Kitscher bei Borna. Ein pädagogischer Trieb war in Dinter lebendig. In seiner Autobiographie sagt er: „Erziehen und Unterrichten war von jeher meine Leidenschaft. Ihr hätte ich mich unter jedem Verhältnisse hingegeben.“ Und so betrat er, wie er schreibt, seine Pfarrei mit dem freudigen Entschluß: „Meine Schulen sollen meine Freude sein!“ Zum Pfarramt Kitscher gehörten zwei Schulen, um deren Beaufsichtigung und Organisation sich Dinter lebhaft bekümmerte. Außerdem aber bemühte er sich, „heranreifende Jünglinge zu Schullehrern“ zu erziehen. Und gerade seine Erfolge, die er bei der Ausbildung junger Leute hatte, machten ihn bekannt. 1797 nahm er das ihm angebotene Amt

eines Seminardirektors in Dresden an. Mit unermüdlichem Eifer widmete sich Dinter der Hebung des Seminars und der Ausbildung der Seminaristen. Sein Grundsatz war, wie er sagt: „Bei den Seminaristen macht nicht die Menge der Kenntnisse den Mann, sondern die Klarheit, die Bestimmtheit und Gewandtheit im Vortragen.“ Nicht Gelehrte will er ausbilden, sondern „gute und gewandte Lehrer“. Nächst dem religiösen Sinn sind ihm „Freiheit, Arbeit und Liebe“ die Hauptmittel, durch die er seine Jünglinge zum Ziel zu führen sucht. „Fröhlichen Umgang mit den Kindern“ sollten die Seminaristen von ihm lernen. In methodischer Hinsicht hat Dinter besonders die katechetische Methode gepflegt, als deren Vertreter er Sokrates ansah. Pestalozzi lehnte er zunächst ab. Aber er bekennt nachher: „In Pestalozzi hatte ich mich anfangs geirrt. Ich nahm seine Bücher nach Buchstaben und Form, ohne den Geist und Zweck zu durchschauen. Auch schadeten dem Ehrenmanne die übertriebenen Lobeserhebungen seiner Anbeter.“ Nach einigen Jahren dringt er fortstudierend mehr in den Geist Pestalozzis ein, nimmt aber „nie seine Weitschweifigkeit“ an. Er gelangt zu dem „pädagogischen Glauben“: „Pestalozzi ist König der Unter-, Sokrates König der Oberklasse.“ Aus gesundheitlichen Gründen gab Dinter 1807 seine Stellung als Seminardirektor auf und wurde Pfarrer in Görnitz. Hier wirkte er nicht nur als Aufseher über die Kirchschule, er begründete auch, da er, wie er sagt, an Lehren und Erziehen so gewöhnt war, daß er ohne diesen Genuß nicht hätte leben können, eine Erziehungsanstalt in seinem eigenen Hause, die eine Vorbereitungsanstalt, eine Art höhere Bürgerschule oder Progymnasium war. Künftige Kaufleute, Offiziere, Ökonomen, Schullehrer und Gymnasiasten zählt Dinter zu seinen Schülern. Seinen Hauptgrundsatz des Unterrichtens hier wie in Dresden bezeichnete er mit den Worten: „Liebe, Arbeit, Freiheit, religiöser Sinn.“ 1816 wurde er als Konsistorial- und Schulrat nach Königsberg berufen. Hier widmete er sich vor allem der Revision und Neugestaltung des ostpreußischen Volksschulwesens. Er wandte sich gegen eine mechanische Drillmethode wie auch gegen Übertreibungen der Pestalozzischen Methode. Nicht auf bloße Kenntnisse legte er den Hauptwert, sondern auf die „Bildung der Kraft“. Die gebildete Kraft ist „ein Magnet, der desto mehr an sich zieht, je mehr er geübt wird“. „Ist die Kraft gebildet, so findet sich die Kenntnis gar leicht. Der Schulknabe muß durch die Schule dahin gebracht werden, daß er eine Predigt übersehen, eine leichte Bibelstelle verstehen, ein Volksbuch lesen und beurteilen lernt.“ Dinter war ein praktischer Schulmann, der seine pädagogischen Forderungen auf die Lebensverhältnisse des Dorfes einzustellen wußte und auf Grund seiner Erfahrung kluge, oft eigenartige und humorvolle Anweisungen für Lehrer und Schüler gab. Seine Autobiographie „Dinters Leben, von ihm selbst geschrieben“ (1829) gibt ein Bild der merkwürdigen Persönlichkeit mit ihren Vorzügen und Mängeln. Seine zahlreichen pädagogischen Schriften, so die „Anweisung zum Gebrauch der Bibel“ (1814—1815), die wegen der Vermenschlichung

der religiösen Geschichten Widerspruch erregte, enthalten nicht viel originelle pädagogische Ideen, sind im Ton einer popularisierenden rationalistischen Aufklärung gehalten.

Eine Generation jünger als Dinter sind zwei Vorkämpfer des Volksschullehrerstandes, die Pestalozzische Gedanken in sich aufgenommen haben: Harnisch und Diesterweg. Der Handwerkersohn Wilhelm Harnisch (1787—1864) stammte aus Wilsnack bei Potsdam, begann in Halle Theologie zu studieren, unterbrach aber infolge der Schließung der Universität Halle sein Studium, wurde für ein Jahr Hauslehrer und studierte dann an der Universität Frankfurt an der Oder weiter. Während seiner Studienzeit hielt er sich vierzehn Wochen in einer Erziehungsanstalt in Weißig am Bober auf, um die Pestalozzische Methode kennen zu lernen. Nach dem Studium wurde er wieder Hauslehrer und 1809 Lehrer an dem Institut des Pestalozzianers Plamann in Berlin, wo er dann mit Jahn und Friesen zusammen wirkte und deren Bestrebungen teilte. Bei Fichte und Schleiermacher hörte er Vorlesungen. 1812 erschien Harnischs Programmschrift „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze“. Der Begriff des Volkes wird hier im Sinne der patriotischen Bewegung betont. Volk ist „keine Bezeichnung der ungebildeten Menschen“, sondern ein hoher Begriff. Und damit gewinnt auch der Begriff der Volksschule rechten Gehalt. „Volksschulen sind keine Bauern- oder Armenschulen, sondern Schulen zur Entwicklung der Keime eines immer in sich fortlebenden, innig verbundenen, neben- und ineinander wohnenden Menschenvereins.“ Infolge dieser Schrift wurde Harnisch 1812 als erster Lehrer an das Seminar in Breslau berufen und entfaltete hier eine reiche praktische Wirksamkeit. 1815 errichtete er in Breslau einen Turnplatz, der aber unter der Herrschaft der Reaktion nach den Freiheitskriegen geschlossen wurde. Harnisch selbst wurde demagogischer Umtriebe bezichtigt und trotz seiner Rechtfertigung schließlich 1822 als Direktor des Seminars nach Weißenfels versetzt. Hier bemühte er sich um eine Reorganisation dieser Lehrerbildungsanstalt, die durch ihn auch wirklich eine Musterstätte wurde. Der Hebung der Lehrerbildung und der Verbesserung der Volksschule widmete er sein praktisch organisatorisches Talent. Wenn er auch nicht eine rationalistische, sondern eine orthodox-kirchliche Richtung vertrat, so stand er doch im Gegensatz zu schulefeindlichen reaktionären Bestrebungen. Als unter Friedrich Wilhelm IV. das reaktionäre Unterrichtsministerium Eichhorn die Volksschule als kirchenfeindlich bekämpfte, als 1841 in einem ministeriellen Erlaß Geographie, Geschichte und Naturkunde nicht mehr als besondere Fächer zugelassen, sondern mit dem Leseunterricht verbunden wurden, da nahm Harnisch seine Entlassung aus dem Seminardienst und wurde Pfarrer in Elbei bei Magdeburg. Auch da trat Harnisch wenigstens literarisch noch für die Volksschule ein, so in seiner Schrift „Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens“ (1844), und 1848 nahm er in der Schrift „Die künftige Stellung der

Schule“ eine vermittelnde Stellung ein, indem er bei Betonung der Selbständigkeit der Schule doch auch die Beziehung zur Kirche gewahrt wissen wollte. Aber Harnisch spielte in der Folgezeit keine Rolle mehr als Schulmann.

Harnisch hat mit dem Gedanken der pädagogischen Organisation einer staatlichen deutschen Volksschule Ernst gemacht, er hat den Bildungswert der deutschen Volksschule erkannt und hervorgehoben. Schon in seiner Schrift von 1812 ist das deutlich. Er hat dann durch seine Zeitschrift „Der Schulrat an der Oder“ (später „Erziehungs- und Schulrat“, betitelt), die er mit Schulmännern wie dem Pestalozzianer Kewerau u. a. zusammen herausgab, auf pädagogische Fragen der Ausgestaltung der Volksschule nachdrücklich hingewiesen. 1820 arbeitete er seine Schrift über die deutschen Volksschulen zu einem neuen Werk um, dem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“. Hier erklärt er: „Ein lebendiges Volksschulwesen ist noch neu, ist noch jugendlich; gelehrte Schulen und hohe Schulen sind alte Einrichtungen, von Jahrhunderten gehegt und gepflegt. Aber daß auch mehr als eine Abrihtung dem Bauer und Bürger zu Teil werden könne, daß auch das Volksschulwesen wahrhaft bildend zu betreiben sei, daß es überhaupt eine menschliche Bildung ohne Latein und Griechisch geben könne, das ist eine neue Lehre, noch kein Jahrhundert alt.“ Notwendige Bedingung eines deutschen Volksschulwesens aber ist ihm eine Ausbildung sämtlicher Gegenstände des Unterrichts im deutschen Geist. „Ohne diese freie, deutsche Bearbeitung sämtlicher Wissenschaften kann kein gründliches deutsches Volksschulwesen entstehen, sondern immer nur ein Schulwesen, das nach dem Römertum sich sehnt wie der Schweizer nach seinen Bergen.“ Den Eigenwert der deutschen Volksschulbildung hat Harnisch mit Entschiedenheit geltend gemacht, und demgemäß bemüht er sich in seinem Handbuch, die verschiedenen Seiten der Volksschulbildung in ihrer Bedeutung zu würdigen und herauszuarbeiten. Mit Freude kann er bei der zweiten Auflage des Handbuchs feststellen, daß das Volksschulwesen in verschiedenen Ländern Fortschritte gemacht hat. Von sich selbst bekennt er: „Die Freiheit meines Vaterlandes, Pestalozzis reiche Erziehungsideen, die Tüchtigung des ganzen Menschen an Leib und Seele, die Sache der Armenziehung, das Wiedererwachen des christlich-gläubigen Sinnes, das sind Gegenstände gewesen, woran mein Herz gehangen hat und noch hängt.“ 1839 erschien die dritte, wiederum umgearbeitete Auflage von Harnischs Handbuch. Dieses Werk ist in der Tat ein Standard-Werk für das Volksschulwesen der Zeit. Die Volksschule ist nach Harnisch „diejenige Schule, welche allen Gliedern des Volkes die erste und den meisten Gliedern desselben eine einfache vollendete Schulbildung zu geben bestimmt ist“. Er bezeichnet die Volksschulen als „die Grund-, Wurzel- und Stammschulen, von deren Beschaffenheit die der andern Schulen vielseitig abhängt“. Staat wie Kirche haben die Pflicht, sich um das Schulwesen zu kümmern, die Volksschule ist für Harnisch weder eine bloß kirchliche noch eine bloß

weltliche Anstalt. Der Erziehung und dem Unterricht dient die Volksschule. Als feste Lehrgegenstände nennt Harnisch: Zeichnen, Gesang, Größenlehre, Muttersprache, Weltkunde, Christentum. Besonders hat Harnisch die Wichtigkeit der Weltkunde für die Volksschule hervorgehoben, und er ist damit ein Vorkämpfer der Heimatkunde geworden, denn Heimatkunde ist ihm der erste und hauptsächliche Teil der Weltkunde. Die zusammenhängende Weltkunde „muß notwendig mit der nächsten Heimat anfangen, da ja die nächste Heimat grade dem Kinde die Welt ist“. Die Stufen der Kunde der Heimat sind: 1. Kunde der Schule, 2. Kunde des heimatlichen Dorfs oder der heimatlichen Stadt, 3. Kunde des Kreises oder der Provinz, 4. Kunde des Staates. Ein Lehrer, „der es nicht weiter bringt als bis zur Heimatkunde, aber recht gründlich mit den Schülern gegangen ist“, hat ihnen nach Harnischs Meinung etwas bei weitem Wichtigeres beigebracht, „als der, welcher seine Schüler alle Hauptstädte der Erde auswendig lernen läßt und ihnen von Griechen und Römern etwas erzählt, während sie alle Dinge in ihrer Heimat unbeachtet lassen“. Keine heimatliche Engherzigkeit, sondern „ein volkstümlicher Sinn bildet sich aus“. Ist die Volksschule dahin gelangt, daß die Schüler „die Kunde der Heimat mit Augen, Herz und Verstand inne haben“, so kann man „zur genauen Kunde von Deutschland, von Europa und von da aus zur ganzen Erde übergehen, indem man einzelne anziehende Gegenstände heraushebt und nur wenige Zeit auf allgemeine Umrisse verwendet, weil einzelne nähere Ausführungen viel bildender sind als trockene Übersichten“.

Harnisch hat so von Pestalozzischen Ideen ausgehend die Volksschule als eigene Schulart in besonnener Weise praktisch auszubauen und ihr Bildungsgut zu bestimmen gesucht. Ein anderer Vorkämpfer der Volksschule und des Volksschullehrerstandes war Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790—1866), der aus Siegen in Westfalen stammte, in Herborn und Tübingen studierte, Hauslehrer in Mannheim und Gymnasiallehrer in Worms war, dann 1813 Lehrer an der in Pestalozzischem Geist geleiteten Musterschule in Frankfurt a. M. 1818 ging er als Lehrer an die Lateinschule in Elberfeld und trat hier in Verbindung mit dem anregenden Pädagogen Wilberg, der bei dem Freiherrn von Rochow zu Rekahn sich ausgebildet hatte und nun seinerseits Diesterweg stark beeinflusste. 1820 wurde Diesterweg Seminardirektor in Mörs. Er organisierte diese Lehrerbildungsanstalt neu, das von ihm entworfene Reglement wurde das Musterreglement für alle Lehrerseminare in Preußen. Nicht nur um Ausbildung der Seminaristen bemühte sich Diesterweg, sondern auch um die Fortbildung der Lehrer durch Wort und Schrift. Von großer Bedeutung wurde die seit 1827 von ihm herausgegebene Zeitschrift, die „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens“. 1832 wurde Diesterweg Direktor des Seminars für Stadtlehrer in Berlin. Hier konnte er eine ausgedehnte Wirksamkeit zugunsten des Volksschullehrerstandes entfalten.



Auch durch seine Schriften wirkte Diesterweg. Seine erste Schrift veröffentlichte er 1820: „Über Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen.“ Nicht das Lernen, nicht das Aneignen von Kenntnissen, sondern Erziehung im umfassenden Sinn ist Haupt- und Endzweck jeder guten Schule, das Lernen ist „nur Mittel zur Erreichung dieses höchsten Zweckes“. Nicht das Wissen und nicht das Können involviert den Begriff der Erziehung, sondern das Wollen, „das ernste, feststehende, rege Wollen dessen, was ehrbar, schön, wahr und gut ist“. Erziehung ist die Bestimmung des Menschen auf Erden, sie ist „eins mit echter Humanität, eins mit Verwirklichung der Menschlichkeit, eins mit unverfälschtem Christentum“. Herbarts Begriff des erziehenden Unterrichts nimmt Diesterweg auf. Die Schule ist nicht eine bloße Lernschule, sondern eine Menschenbildungsanstalt und Erziehungsanstalt. Die wahre Erziehung will „vorzüglich das Innere des Menschen ergreifen und beleben“. Äußere Bildung soll nicht durch künstliche Mittel erzielt werden, sondern muß als Produkt geistiger Bildung und sittlicher Begriffe reifen. Fast im Sinne einer individualistischen Pädagogik verlangt Diesterweg mehr negative als positive Erziehung, freie Entwicklung der Kräfte des Zöglings, Erhaltung der kindlichen Fröhlichkeit. Nicht Worte noch absichtliche Handlungen, sondern das Beispiel des Erziehers ist ihm das hauptsächlichste unmittelbar erziehende Element. Die Kunst des Lehrers liegt darin, „daß der Schüler seine Gesamtanlagen an allen den Objekten, welche dieselben in Anspruch nehmen, entwickle, sein Seelenvermögen zu Kräften steigere, sich derselben in Fröhlichkeit und Freiheit bewußt werde, gereizt und gestärkt durch eignes Hand-Anlegen und durch geglückte Versuche das Wissen selbst erzeuge und zum Können vordringe“. Keineswegs befürwortet Diesterweg dabei ein bloßes Gewährenlassen oder eine spielerische Methode. Der erziehende Unterricht soll vielmehr ernst und streng sein, er muß „gründlich und lückenlos sein, vom Leichten zum Schweren fortschreiten, weder in tändelndes Spiel ausarten noch auch Aufgaben hinstellen, an die die Kraft des Schülers nicht reicht“. Auch Zwang zur Arbeit muß ausgeübt werden, Disziplin muß herrschen, Strafen können nicht entbehrt werden. Keine individualistische Privaterziehung empfiehlt Diesterweg, sondern Erziehung durch das gemeinschaftliche Zusammenleben vieler Individuen, durch die „Schul-Genossenschaft“. „Die öffentliche Schule ist ein Garten mit Gewächsen aller Art, welche zu wechselseitiger Vervollkommenung aufeinander wirken.“ Zur Volksgemeinschaft sollen die Zöglinge in öffentlichen Erziehungsanstalten erzogen werden. „Unsere Erziehung sei eine dem deutschen Charakter gemäße, nationale und volkstümliche, damit das Volk durch Form und Behandlungsweise der Unterrichtsgegenstände seine alte, ehrwürdige Nationalität nicht verliere, sondern sich derselben immer deutlicher bewußt werde und darin erstarke.“ Die Schule arbeitet allen Hauptzwecken des Menschenlebens im allgemeinen vor, sie ist „ein Staat und eine Kirche im kleinen“, sie ist vorbereitende, den Grund

legende Erziehungsanstalt, während Staat und Kirche fortbauende und vollendende Erziehungsanstalten sind. Bei der Hervorhebung des Erziehungszwecks kommt es vor allem auf „die Bildung des Charakters“ an, und gute Disziplin stellt Diesterweg höher als gute Methode.

1835 gab Diesterweg in Gemeinschaft mit einigen Schulmännern ein wichtiges Handbuch der Volksschulpädagogik heraus, den „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes“ (in späteren Auflagen „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ betitelt), wo Diesterweg selbst den allgemeinen Teil und einzelne Gebiete des besonderen Teils, der über die Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer handelt, bearbeitete. Hier stellt Diesterweg die Begriffe der Selbsttätigkeit und der Anschauung in den Mittelpunkt. Selbsttätigkeit ist ihm das Ziel der Entwicklung der Unmündigen durch Unterricht, und das Prinzip der Methodik ist der Unterricht durch Anschauung. „Die Selbsttätigkeit und mit ihr verbunden die Selbständigkeit ist das Ziel, das Mittel dazu ist die Erregung: objektiv durch Anschauliches, subjektiv durch die Lebendigkeit des Lehrers.“ Als das Ziel der menschlichen Bestimmung bezeichnet er „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren und Guten“. Die Pädagogik ist für Diesterweg keine selbständige, sondern eine von der Philosophie, besonders der Anthropologie oder Psychologie und Theologie, abhängige Wissenschaft, sie ist nur zum kleinsten Teil eine apriorische Wissenschaft, zum größten Teil Erfahrungswissenschaft. Für Erziehung und Unterricht gelten die Prinzipien der Naturgemäßheit und der Kulturgemäßheit. Das Prinzip der Naturgemäßheit stellt nur eine allgemeine Norm dar, die näheren Bestimmungen gibt das Prinzip der Kulturgemäßheit, „d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesamte Kultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß“. Anlagen werden als Naturgaben angeboren, aber mit ihnen ist nur die Möglichkeit zur Entwicklung und Bildung gegeben; damit die Möglichkeit zur Wirklichkeit werde, muß eine Einwirkung auf die Anlage, Erregung hinzukommen. Entwicklung beruht auf solcher Erregung. „Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie.“ Die Selbsttätigkeit als Produkt und Ziel der Bildung ist abhängig von der Beschaffenheit der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetischen Prinzip und der Art der Erregung. Bildung kann man nicht eigentlich mitteilen, der Mensch muß sich ihrer mit Selbsttätigkeit bemächtigen, er kann nur angeregt werden. Jede geistige Entwicklung beginnt mit einem Minimum und dehnt sich aus zu einem allgemeinen Maximum in bezug auf die Menschheit. Für jeden einzelnen Menschen gibt es ein individuelles Maximum, das unter Voraussetzung der vollkommensten Übereinstimmung der Erregung mit den Anlagen möglicher-

weise erreicht werden kann. Zwischen den Extremen der Anlage oder der Möglichkeit der Entwicklung und dem Ideal der Vollendung liegen die wirklichen Zustände der Individuen und der Völker in ihrer Mannigfaltigkeit in der Mitte. „Alle selbständige Bildung geht von der unbestimmten Gleichheit durch alle Verschiedenheiten der Individualitäten hindurch zur Universalität und nähert sich dadurch dem Ideale der einen und gleichen Bestimmung der Menschheit.“ Als Entwicklungsstufen der Bildung unterscheidet Diesterweg: 1. die Stufe der Sinnlichkeit, wo die Tätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist, 2. die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie, 3. die Stufe der freien Selbstbestimmung. Aus diesen pädagogischen Grundanschauungen ergeben sich natürlich auch wichtige Folgerungen für die Methodik und Didaktik.

1836 veröffentlichte Diesterweg in drei Beiträgen eine Schrift „Die Lebensfrage der Zivilisation“, worin er besonders Ansichten über die Notwendigkeit der Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft und über bestehende Übelstände an Universitäten entwickelte, womit er starken Widerspruch erregte. Wegen seiner rationalistisch-religiösen Einstellung hatte er schon früher Anfeindungen erfahren. Scharfe Kämpfe gegen Diesterweg setzten dann ein, nachdem 1840 Friedrich Wilhelm IV. den Thron bestiegen hatte und an die Stelle Altensteins Eichhorn als Unterrichtsminister trat, der in dem vortragenden Rat Eilers einen Ratgeber fand. Die Regierung suchte die Schule wieder unter die Herrschaft der Kirche zu bringen, während Diesterwegs freiheitliche Bestrebungen gerade auf Betonung der Selbständigkeit der Schule gegenüber der Kirche und auf Hebung der Volksbildung sich richteten. Diesterweg wurde eines unchristlichen Geistes und demagogischer Umtriebe beschuldigt, er wurde 1847 zunächst mit vollem Gehalt außer Dienst gesetzt, 1850 pensioniert.

Aber die Bewegung im Lehrerstand ließ sich nicht unterdrücken. Bei den revolutionären Forderungen, die 1848 erhoben wurden, spielten daher auch Fragen des Volksschulwesens eine Rolle. Ausgestaltung der Volksschule, Hebung des Lehrerstandes, Befreiung von der Aufsicht der Kirche waren grundlegende Forderungen, auf deren Durchführung man jetzt und in der Folgezeit hinarbeitete. Am 26. April 1848 tagte eine Versammlung von über 600 Lehrern im Tivoli bei Berlin, die 22 Resolutionen faßte. Ein eigener Unterrichtsminister wurde da gefordert, Beseitigung aller geistlichen Schulaufsicht, Befreiung des Lehrers vom Kirchendienst, Verlegung der Lehrerausbildung an die Universität usw. Die Nationalversammlung in Frankfurt a. M. plante die Ausarbeitung eines allgemeinen deutschen Schulgesetzes, überließ aber dann doch die Regelung den einzelnen Ländern und stellte nur in den Grundrechten des deutschen Volkes einige wichtige Grundsätze auf, so: „Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterrichte, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher entzogen“. „Für die Bildung der deutschen

Jugend soll durch öffentliche Volksschulen überall genügend gesorgt werden.“

Diesterweg nahm an den Bestrebungen der Lehrerschaft lebhaften Anteil und wirkte in gemäßiger Weise für Reformen. Der liberale Kultusminister Graf Schwerin, der 1848 kurze Zeit die Leitung des preußischen Schulwesens hatte, beauftragte ihn, ein Unterrichtsgesetz zu entwerfen. Für die vom Minister von Ladenberg einberufene Seminarlehrerkonferenz, die vom 15. Januar 1849 ab in Berlin stattfand, schrieb Diesterweg seine Schrift „Zur Lehrerbildung“, wo er den allgemein-pädagogischen Gesichtspunkt betonte und jeden Parteistandpunkt ablehnte, „gründlichste, vorurteilsfreiste Untersuchung des Bestehenden“ und „Neu- und Umbildung“ forderte. Aber die scharfe Eröffnungsrede des Königs gab der Konferenz einen anderen Ton: der König gab „der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit“, wie sie die Seminarien verbreiteten, die Schuld an allem Elend des Jahres 1848, wollte die Seminarien „den unheilvollen Einflüssen eines vergifteten Zeitgeistes“ entzogen wissen.

Die revidierte preußische Verfassung von 1850 stellte ein Unterrichtsgesetz in Aussicht, und der Minister von Ladenberg bemühte sich auch, einen Unterrichtsgesetzentwurf aufzustellen, der aber wenig an den bestehenden Verhältnissen änderte und der Kirche ganz ihren Einfluß auf die Schule beließ. Dieser Entwurf wurde nicht Gesetz, da Ladenberg zurücktreten mußte und durch den reaktionären Kultusminister Karl Otto von Raumer ersetzt wurde, unter dem der Geheime Rat Ferdinand Stiehl (1812—1878) den stärksten Einfluß ausübte. Im Sinne der Reaktion verfaßte Stiehl die drei preußischen *Regulative* von 1854. Das erste Regulativ vom 1. Oktober 1854 handelte über den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminaren der Monarchie. Die Aufgaben des Seminarunterrichts werden hier bewußt auf ein elementares Maß beschränkt: die angehenden Lehrer sollen „zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und der Naturkunde — sämtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden“. Sie sollen zu Lehrern für evangelisch-christliche Schulen herangebildet werden, die „die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend“. „Unpraktische Reflexion, subjektives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentieren“ soll den Seminarien fernbleiben. „Unter Festhaltung des christlichen Grundes in Leben und Disziplin werden sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen, Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gottes willen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben.“ Das zweite Regulativ (vom 2. Oktober 1854) betraf

die Vorbildung evangelischer Seminar-Präparanden. Die Einrichtung geschlossener Präparandenanstalten wird abgelehnt, die Vorbildung wird besonders den Ortspfarrern und von der Regierung als geeignet erachteten Lehrern anvertraut. Das dritte Regulativ (vom 3. Oktober 1854) entwarf „Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassischen Elementarschule“. Das Leben des Volkes, heißt es hier, muß auf dem Fundament des Christentums aufgebaut werden. Die Elementarschule, in der der größte Teil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, hat „nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten“. Religion ist der Hauptunterrichtsgegenstand, auf wörtliches Erzählen biblischer Geschichten, Gebete, Auswendiglernen von Sprüchen und Kirchenliedern wird großer Wert gelegt. Andere Unterrichtsgegenstände sind Lesen, deutsche Sprache und Schreiben, Rechnen und Gesang. Vom Lehrer wird erwartet „der Geist der Demut, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern seine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu schaffen sucht“.

Diesterweg war ein Hauptkämpfer gegen den Geist der Regulative. 1855 ließ er drei polemische Schriften erscheinen: „Die drei preußischen Regulative, Würdigung derselben“, „Die drei preußischen Regulative, Würdigung ihrer Verteidiger“, „Herr Stiehl und die drei preußischen Regulative“. In scharfer Kritik betonte er, daß diese Regulative „nach Inhalt und Form, Tendenz und Geist weder den Forderungen der Vernunft in betreff allgemein-menschlicher religiöser Entwicklung und Bildung noch dem in dieser Beziehung bereits erreichten Standpunkte der Kulturvölker noch dem alles ausschließende Wesen verwerfenden, auf Humanität und Menschenliebe zielenden Geiste des Christentums, weder den Ansprüchen des einzelnen Menschen auf individuelle Berücksichtigung noch denen der deutschen Nation auf deutsch-nationale Erziehung seiner Jugend“ entsprächen. Er sieht in ihnen „ein kleines Kapitel menschlicher Irrungen“, über das das Leben hinweggehen werde. „Beim ersten Hahnenschrei, der eine neue Morgenröte verkündet, ist es mit ihnen vorbei, und sie fallen der Vergessenheit anheim.“ Auch als Abgeordneter im preußischen Landtag von 1858 ab hat Diesterweg gegen die Regulative energisch gekämpft.

Aber auch als 1858 statt Raumer der liberalere Bethmann-Hollweg das Kultusministerium übernahm, übte Stiehl weiter seinen Einfluß aus, und es wurde nur eine „Weiterentwicklung der Regulative“ erreicht, die in einer gewissen Beschränkung des verlangten Memorierstoffs bestand. 1862 ließ Bethmann-Hollweg einen Unterrichtsgesetzesentwurf ausarbeiten, der aber nicht Gesetz wurde, da an die Stelle Bethmann-Hollwegs Heinrich von Mühler zum Kultusminister berufen wurde. Auch unter ihm konnten trotz vielerlei Verhandlungen keine wesentlichen Fortschritte im Volksschulwesen erzielt werden, zum Teil infolge der

politischen und ökonomischen Verhältnisse. Erst nach 1870 konnte man neue Wege einschlagen. 1872 wurde Adalbert Falk (1827—1900) der Nachfolger Mühlers, und 1873 schied auch der Geheime Rat Stiehl aus dem Amt. Ein Schulaufsichtsgesetz von 1872 betonte, daß die Aufsicht über alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staat zustehe. Am 15. Oktober 1872 erließ Falk die aus Beratungen einer Konferenz von Schulmännern und Politikern hervorgegangenen „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“, durch die die Stiehlschen Regulative beseitigt wurden. (Der Verfasser der „Allgemeinen Bestimmungen“ ist Karl Schneider, geb. 1826, gest. 1905; er war von 1872 bis 1899 Vortragender Rat im Kultusministerium.) Nicht auf eine Einschränkung des Schulwesens, sondern auf seinen Ausbau in organisatorischer und methodischer Hinsicht konnte sich jetzt der Blick richten. Die Allgemeinen Bestimmungen gaben die gesetzlichen Grundlagen dafür, trugen in gemäßigter Weise den Forderungen einer fortschrittlich gerichteten Pädagogik Rechnung. Falk spielte in dem sogenannten Kulturkampf unter Bismarck eine wichtige Rolle. Als Bismarck von 1878 ab eine Verständigung mit der katholischen Kirche und dem Zentrum erstrebte, trat Falk 1879 zurück und wurde durch den streng konservativen Minister von Puttkamer ersetzt. Die innerpolitischen Kämpfe zwischen Konservatismus und Liberalismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spiegeln sich in der Entwicklung der Volksschule. Es ist bezeichnend, daß Fragen der Ausgestaltung einer Simultanschule oder einer Konfessionsschule, der geistlichen oder weltlichen Schulaufsicht, der Unterhaltung des Volksschulwesens durch Staat und Gemeinde, der sozialen und wirtschaftlichen Hebung des Lehrerstandes eine wesentliche Rolle spielten und daß man durch Gesetze und Verordnungen eine Regelung dieser Probleme herbeizuführen suchte. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat die Volksschule ihre feste Organisationsform innerhalb des Staates gefunden. In ähnlicher Weise wie in Preußen vollzog sich die Entwicklung der Volksschule in anderen Ländern analog der Entwicklung der politischen und sozialen Verhältnisse.

### § 39

#### *Die höhere Schule und die Hochschule*

*Literatur:* Paulsen, Gesch. d. gelehrt. Unterr. Bd. II. Schmid, Gesch. der Erziehung V, 1 u. 2. G. Budde, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen. 2 Bde. Langensalza 1910. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. 3 Bde. Berlin 1864—1879. F. Aly, Gesch. des preußischen höheren Schulwesens. Marburg 1911. A. Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preuß. Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig 1901.

Helene Lange, Entw. u. Stand des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. Berlin 1893. J. Wychgram, Handb. d. höh. Mädchenschulwesens in Deutschl. Leipzig 1897. M. Martin, Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Leipzig 1905.

W. Lexis, Die deutschen Universitäten. 2 Bde. Berlin 1893. R. Graf du

*Moulin Eckart*, *Gesch. der deutschen Universitäten*. Stuttgart 1929. Das akademische Deutschland, Bd. I. Die deutschen Hochschulen in ihrer Geschichte. Berlin 1930.

Auch das höhere Schulwesen hat im Lauf des 19. Jahrhunderts eine bedeutsame Entwicklung in organisatorischer Hinsicht durchgemacht. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts hat das humanistische Gymnasium eine feste Ausgestaltung zur Gelehrtenschule auf der Grundlage der antik-sprachlichen Bildung erfahren. In Preußen hatten im Anfang des Jahrhunderts Wilhelm von Humboldt, Stüvern und dann Johannes Schulze die Reform des Bildungswesens im Sinne eines deutsch-klassischen Neuhumanismus vollzogen. Unter der politischen Reaktion nach den Freiheitskriegen hatten auch die Gymnasien zu leiden, und Johannes Schulze hatte zeitweise einen schweren Stand. 1824 wurde der Direktor des Polizeiministeriums von Kamptz zugleich zum Direktor der Unterrichtsabteilung ernannt und wirkte als solcher bis 1832. Regungen freiheitlichen Geistes wurden verfolgt, das Turnen wurde verboten, auf strenge Zucht und auf Wissensdrill im Sinne reaktionärer politischer und religiöser Anschauungen wurde Wert gelegt. Dennoch konnte in den dreißiger Jahren Johannes Schulze dem Gymnasium eine feste, endgültige Form geben. 1831 wurde im Anschluß an das Edikt von 1810 ein neues Reglement für die Prüfung zum Lehramt an höheren Schulen erlassen, 1834 ein solches für die Abiturientenprüfung. Das Bestehen der Abiturientenprüfung wurde nun unbedingt notwendige Voraussetzung für die Zulassung zur Universität, während man vorher auch ohne Reifezeugnis durch eine Aufnahmeprüfung an der Universität selbst zum Studium gelangen konnte. Die Anforderungen in der Reifeprüfung waren recht hoch: sechs schriftliche Prüfungsarbeiten (darunter ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz) wurden verlangt, eine mündliche Prüfung wird in zehn Fächern vorgenommen. Als 1836 der Medizinalrat Lorinser in einem Aufsatz „Zum Schutz der Gesundheit in Schulen“ über die Überbürdung der Jugend Klage führte, forderte der König Berichte über die bestehenden Verhältnisse und Verbesserungsvorschläge ein. In einem Zirkularreskript des Ministeriums vom 24. Oktober 1837 wurden die Vorwürfe als unbegründet zurückgewiesen, die Lehrverfassung in den Gymnasien als vernünftig und notwendig bezeichnet. Die Lehrgegenstände des Gymnasiums machten die Grundlage jeder höheren Bildung aus, sie seien auf Grund jahrhundertelanger Erfahrung vorzüglich geeignet, die geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und die zum wissenschaftlichen Studium erforderliche formelle und materielle Vorbereitung zu geben, sie seien Glieder eines lebendigen Organismus, aus dem keines entfernt werden könnte. Eine Lehrordnung mit Stundenplan wird in dem Zirkularreskript aufgestellt. Das Lateinische steht dabei im Vordergrund: ihm sind von Sexta ab 10 Wochenstunden, in Prima 8 Wochenstunden gewidmet, dem Griechischen von Quarta ab 6 Stunden. Die Höchstzahl aller Schulstunden in jeder Klasse beträgt wöchentlich 32.

In anderen Ländern vollzog sich die Neuorganisation des humanistischen Gymnasiums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ähnlicher Weise. Bedeutende Philologen übten ihren Einfluß aus auf die Gestaltung des Schulwesens, so in Bayern Friedrich Thiersch, in Sachsen Gottfried Hermann, in Österreich Hermann Bonitz.

Unter der Regierung Friedrich Wilhelms IV. verlor Johannes Schulze seinen Einfluß. Die religiös-kirchlichen Tendenzen, die vom König gefördert wurden, standen in Gegensatz zu dem von den Philologen genährten neuhumanistischen Geist. Nicht auf eine universale humanistische Bildung, sondern auf christliche Gesinnung wurde jetzt der Blick gerichtet. Den Philologen wird Unchristlichkeit vorgeworfen. Gerd Eilers, der pädagogische Sachverständige im Ministerium Eichhorn, machte seinen Einfluß nicht nur auf dem Gebiet des Volksschulwesens, sondern auch auf demjenigen des Gelehrtenschulwesens geltend. Es ist bezeichnend, daß man geradezu die Idee eines christlichen Gymnasiums aufstellte und gleichsam die protestantische Lateinschule des 16. Jahrhunderts wiederzubeleben suchte. 1849 wurde von dem preußischen Minister von Ladenberg eine Landesschulkonferenz einberufen. Hier wurde eine Neuorganisation des höheren Schulwesens beschlossen: ein dreiklassiges Untergymnasium (Sexta bis Quarta) sollte den Unterbau bilden für das Obergymnasium (Tertia bis Prima), das hauptsächlich die Kenntnisse des klassischen Altertums zur Vorbereitung für die wissenschaftlichen Studien vermitteln sollte, und für das Realgymnasium, das moderne Bildungselemente für die verschiedenen Richtungen des bürgerlichen Lebens bieten sollte. Aber diese Pläne wurden nicht verwirklicht. Unter dem Ministerium von Raumer jedoch wurde ebenso wie die Organisation des Volksschulwesens so auch die des höheren Schulwesens in Angriff genommen. Wie Ferdinand Stiehl den Geist der Volksschule zu bestimmen suchte, so gewann Ludwig Wiese (1806—1900), der von 1852—1875 Referent für das Gymnasialwesen im Ministerium war, einen maßgebenden Einfluß auf die Gestaltung der höheren Schule. Er suchte den Streit zwischen Philologen und Theologen um das Gymnasium zu schlichten und eine Verbindung der humanistischen und der religiös-kirchlichen Tendenzen zu schaffen. Der Lehrplan von 1856 ändert nur wenig an dem Plan von 1837. Eine gewisse Vereinheitlichung und Konzentrierung der Unterrichtsgegenstände wurde erstrebt, aber dabei erlitt nur der naturwissenschaftliche Unterricht eine wesentliche Kürzung. Die neue Prüfungsordnung für das Abiturientenexamen verringerte wohl die Zahl der Prüfungsfächer etwas, behielt aber sonst die Anforderungen bei, beseitigte auch den lateinischen Aufsatz nicht.

Aber das Gymnasium blieb im 19. Jahrhundert nicht der einzige Typ der höheren Schule, vielmehr führte die Entwicklung dahin, daß neben der humanistischen Bildung auch die realistische Bildung im höheren Schulwesen eine anerkannte Stellung sich eroberte. Realschulen oder Bürgerschulen waren ja schon im 18. Jahrhundert verschiedentlich er-



richtet worden. Vor allem wurden nach dem Muster von Heckers Realschule in verschiedenen Städten ähnliche Anstalten geschaffen. In Breslau wurde 1766 auch eine Realschule mit dem Gymnasium verbunden und die Anstalt als „Realgymnasium“ bezeichnet. Auch kaufmännische Schulen wurden im 18. Jahrhundert bereits begründet. Unter der französischen Herrschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts, besonders in Westdeutschland, suchte man die napoleonische Organisation des Erziehungswesens, wie sie durch das Gesetz vom 1. Mai 1802 festgelegt war, auch auf deutsche Verhältnisse zu übertragen. So wurden in vielen Städten *écoles secondaires communales* eingerichtet, die als Bürgerschulen oder Realschulen gelten müssen. Auch wurden Lateinschulen in Bürgerschulen oder Realschulen umgewandelt. In Bayern wurden durch das Allgemeine Normativ von 1808 zwei Realstudienanstalten und 18 Realschulen geschaffen. In Preußen hatte schon Massow, der seit 1798 Minister war, sich für realistische Schulanstalten interessiert und Bürgerschulen (ohne Latein) und Realschulen (mit Latein) unterschieden. Durch die preußische Städteordnung von 1808 konnte das städtische Schulwesen zur Entwicklung gelangen, und das kam vor allem den Realschulen und Bürgerschulen zugute. Aber der Staat bekümmerte sich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß des Neuhumanismus noch hauptsächlich um das Gymnasialwesen, den Bürgerschulen und Realschulen fehlte noch eine geregelte Organisation. Der Süvernsche Unterrichtsgesetzentwurf von 1819 erwähnt wohl eine „allgemeine Stadtschule“ für jede Stadt, aber wendet ihr keine besondere Sorgfalt zu. Johannes Schulze erkannte wohl, wie es in einem Reskript vom 10. Mai 1825 heißt, Bürgerschulen an als eine „eigene Art von Unterrichtsanstalten“, die für „die eigentümliche und bis jetzt viel zu wenig berücksichtigte Bildung des städtischen Nähr-, Handels- und Verkehrsstandes“ zu sorgen habe, aber er meinte, daß die Städte selbst sich um die Einrichtung solcher Schulen bekümmern sollten, und er begünstigt sie, um dadurch Ungeeignete vom Gymnasium fernzuhalten. Für den Gedanken der Realschule hat August Gottlob Spilleke, der Direktor der Berliner Realschule, theoretisch und praktisch stark gewirkt, besonders sein Programm „Über das Wesen der Bürgerschule“ (1822) war epochemachend. Er hat die Realschule deutlich von technischen Schulen irgendwelcher Art, wie Gewerbeschulen, die von vornherein auf bestimmte Berufe berechnet sind, unterschieden und ihr eine eigene Bildungsidee gegenüber dem Gymnasium zugesprochen. Im Gymnasium soll die sprachlich-historische Bildung zu ihrem Recht kommen, in der Realschule die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung. Die weitere Entwicklung der Realschule ging nun dahin, daß man, um ihr Geltung als höhere Schule zu verschaffen, danach strebte, ihre erfolgreiche Absolvierung mit bestimmten Berechtigungen zu verbinden. Die Johannisschule in Danzig konnte seit 1824 die Zeugnisse mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erteilen. 1832 wurde durch die preußische Regierung eine „Vorläufige Instruk-

tion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ erlassen. Die Abschlußprüfung soll den Absolventen „die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum einjährigen Dienst und zum Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden“ sichern. Geprüft werden sollte im Deutschen, Lateinischen, Französischen, eventuell auch im Englischen oder Italienischen, ferner in Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturbeschreibung, Physik, Chemie. Kenntnis des Lateinischen wurde für eine amtliche Laufbahn noch als unbedingt notwendig erachtet, daher sahen sich die Realschulen gezwungen, das Latein in den Lehrplan aufzunehmen. Die Realschule war damit als besondere Schulgattung in die staatliche Organisation eingefügt, aber durch den obligatorischen Lateinunterricht und durch die Einstellung auf die Bedürfnisse einer Beamtenlaufbahn verlor sie ihre freie Form. Die Idee der realistischen Bildung machte in der Folgezeit Fortschritte, in den verschiedensten Städten wirkten namhafte Pädagogen für die Neugründung oder Ausgestaltung realistischer Anstalten. 1845 konnte eine erste Versammlung von Realschulmännern in Meissen tagen.

Wichtig ist, daß auch die Bestrebungen zur Schaffung von Realgymnasien, die, als den Gymnasien gleichwertig, auch für das Universitätsstudium vorbereiten wollten, mehr und mehr Boden gewannen. 1806 bereits hatte E. G. Fischer in Berlin in einer Schrift „Über die zweckmäßigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeteren Stände“ das Realgymnasium, das für diejenigen Studierenden berechnet sein sollte, bei denen die antike Literatur kein dringendes Bedürfnis sei, als gleichwertig neben das Sprachgymnasium gestellt. Nach Fischers Ideen wurden 1825—1826 durch K. F. von Klöden auf die Unterklassen des Berlin-Köllnischen Gymnasiums Klassen aufgebaut und die ganze Anstalt als Kölnisches Realgymnasium (mit Französisch und Latein als Fremdsprachen, später wurde noch Griechisch als wahlfreies Fach eingeführt) bezeichnet. 1836 wurde in Gotha unter J. H. Fr. Müller ein Realgymnasium ins Leben gerufen und durch ebendenselben 1844 ein solches in Wiesbaden. 1848 wandelte Karl Mager in Eisenach die Realschule in ein „Bürgergymnasium“ um, das 1850 die Bezeichnung „Großherzogliches Realgymnasium“ erhielt. Diese realgymnasialen Anstalten wollten vor allem der Vorbereitung zum mathematisch-naturwissenschaftlichen und neu sprachlichen, teilweise auch zum juristischen und medizinischen Studium dienen.

In Preußen hatte die vom Minister von Ladenberg einberufene Landeschulkonferenz von 1849 das Realgymnasium neben dem Gymnasium als gleichberechtigt hingestellt. Aber in der folgenden Zeit der Reaktion wurden Realschulen wie Realgymnasien wieder von verschiedenen Gegnern kräftig bekämpft. Ellendt beschimpfte in einer Programmabhandlung von 1855 die Realschulen als „Nützlichkeitskramschulen“. Nach einer ministeriellen Verfügung von 1850 berechnete

die Absolvierung einer vollen Realschule (mit sechs Klassen, bei denen wie beim Gymnasium die zwei Oberklassen zweijährigen Kursus hatten) zum Studium auf der Bauakademie, 1855 wurde den Realschulen diese Berechtigung entzogen und den Gymnasien vorbehalten.

Eine neue Ordnung des Realschulwesens erfolgte unter dem Ministerium von Bethmann-Hollweg durch die „Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen“ vom 6. Oktober 1859. Hier wird betont, daß zwischen Gymnasien und realistischen Anstalten „kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung“ stattfindet. „Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien eingenommen.“ Es werden dabei unterschieden: Realschulen erster Ordnung (mit neunjährigem Kursus wie beim Gymnasium und mit Lateinisch, Französisch und Englisch als Fremdsprachen), Realschulen zweiter Ordnung (bei denen die Oberklassen einjährig sein konnten und Latein nur fakultativ war) und höhere Bürgerschulen (denen die Prima fehlte). Die Reifeprüfung an einer Realschule erster Ordnung berechnete zu den Studien für das Baufach, Bergfach, Postfach und Forstfach, aber nicht zur Immatrikulation an der Universität, so daß doch noch nicht die volle Gleichberechtigung mit dem Gymnasium erreicht war. Die realistischen Anstalten sollten eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Von den 1859 in Preußen bestehenden 56 vollen Realschulen wurden nur 26 als Realschulen erster Ordnung anerkannt, aber ihre Zahl vermehrte sich in den nächsten Jahren bald, da die Anstalten natürlich um der Berechtigung willen vielfach den Ausbau zu Realschulen erster Ordnung erstrebten.

In anderen deutschen Ländern hatte das Realschulwesen zum Teil einen anderen Charakter als in Preußen. So herrschten in süddeutschen Staaten lateinlose Realschulen vor. In Bayern waren wohl frühzeitig Realschulen begründet worden, aber sie trugen da zunächst mehr den Charakter von technischen Schulen.

Durch die politischen Verhältnisse in der Bismarckschen Ära wurde allmählich eine gewisse Vereinheitlichung des höheren Schulwesens in Deutschland erzielt. Nach 1866 mußte Preußen das Schulwesen der gewonnenen Provinzen in die ganze Verwaltung einfügen und teilweise neu ordnen. Durch die Gründung des Norddeutschen Bundes wurde eine Verständigung über das Schulwesen der norddeutschen Staaten und die gegenseitige Anerkennung der Abgangszeugnisse erforderlich. 1868 wurde durch den Bundesrat die Einsetzung einer aus drei Mitgliedern bestehenden Bundesschulkommission beschlossen, die über die Berechtigungszeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst zu beraten

hatte. In dem Kampf des Realgymnasiums wegen der Gleichberechtigung mit dem Gymnasium brachte eine Verfügung des preußischen Ministeriums vom 7. Oktober 1870 eine wichtige Entscheidung: danach wurden Abiturienten von Realschulen erster Ordnung zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften an der Universität, wenn auch noch mit gewissen Beschränkungen, zugelassen.

Nach der Gründung des Deutschen Reiches wurde 1871 eine Reichsschulkommission geschaffen, die aus fünf, später auch sechs Vertretern verschiedener Bundesstaaten bestand und hauptsächlich über Anerkennung der Reifezeugnisse und Lehramtsprüfungen, das Berechtigungswesen usw. zu beraten hatte. Damit war eine gewisse Einheitlichkeit in den Zielen gewährleistet, aber es wurde betont, daß im übrigen die Eigenart des Schulwesens der einzelnen Länder nicht verletzt werden sollte. 1872 wurde nach Mühlers Rücktritt Adalbert Falk preußischer Kultusminister. Er bemühte sich nicht nur um die Neuordnung des Volksschulwesens, sondern wandte auch dem höheren Schulwesen gleich sein Interesse zu. Im Oktober 1873 fand in Berlin eine von ihm einberufene Konferenz von 26 Mitgliedern zur Beratung über das höhere Schulwesen statt, wobei besonders das Problem der Realschule erörtert wurde. Die Ansichten von Männern wie Wiese, Bonitz und anderen standen sich gegenüber, bestimmte Beschlüsse wurden nicht gefaßt. Man neigte großenteils noch nicht dazu, die volle Realschule als gleichberechtigt neben dem Gymnasium anzuerkennen, ja man wandte sich zum Teil gegen das Realgymnasium und gegen die Realschule mit Latein. 1875 nahm Wiese seinen Rücktritt, und an seine Stelle trat der Philologe Hermann Bonitz, der sich schon um die Organisation der österreichischen Gymnasien verdient gemacht hatte und seit 1867 Gymnasialdirektor in Berlin war. Wenn Bonitz auch kein Freund der Realschule war, so vermochte er doch die Entwicklung nicht aufzuhalten. 1878 wurden lateinlose Gewerbeschulen mit neunjährigem Kursus als Realschulen erster Ordnung anerkannt und ihren Absolventen die Zulassung zum Studium an technischen Hochschulen verbürgt. Unter dem Minister von Goßler erfolgte am 31. März 1882 eine Zirkularverfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen. In diesen neuen Lehrplänen wurden als neunstufige Anstalten anerkannt: das Gymnasium (bei dem das Lateinische vermindert, das Französische verstärkt und der Beginn des Griechischen auf Untertertia angesetzt wurde), das Realgymnasium (die frühere Realschule erster Ordnung, mit Latein, Französisch und Englisch) und die Oberrealschule (ohne Latein). Anstalten mit siebenjährigem Kurs (ohne Prima) sind nach diesen Plänen Progymnasium, Realprogymnasium und Realschule, eine solche mit sechsjährigem Kurs die lateinlose höhere Bürgerschule. Damit war eine zusammenfassende Regelung des ganzen höheren Schulwesens gegeben. Aber da man Realgymnasien und Oberrealschulen keine neuen Berechtigungen verliehen hatte, behielt das Gymnasium doch seine Vorherrschaft, und der Kampf um die Gleich-

stellung der drei Schularten nahm gerade in den 80er Jahren heftige Formen an. Bestrebungen um eine Vereinheitlichung des höheren Schulwesens machten sich geltend, und zwar suchte man entweder an dem Gymnasium festzuhalten und das Realgymnasium möglichst zu beseitigen oder gerade die realistischen Anstalten auszubauen. Schon der Realschuldirektor Julius Ostendorf (1823 bis 1877) hatte den Plan einer einheitlichen Organisation des Schulwesens und einer einheitlichen höheren Schule aufgestellt: auf einer dreiklassigen Elementarschule sollte eine dreiklassige Mittelschule aufbauen, darauf dann das Gymnasium mit einer zweiklassigen Unterstufe und einer vierklassigen, in eine altsprachliche, eine neusprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung gegliederten Oberstufe. Als erste Fremdsprache wollte Ostendorf nicht das Lateinische, sondern das Französische einführen. In den 80er Jahren wurde lebhaft Propaganda für die Realschule oder für eine reformierte realistische höhere Schule gemacht. Der Gewerbeschuldirektor G. Holzmüller kämpfte für die lateinlose Realschule, von 1889 ab erschien die „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“. 1887 begann Friedrich Lange, Redakteur der Täglichen Rundschau, eine Werbetätigkeit für eine Schulreform zu entfalten und konnte 1888 dem Minister von Goßler eine entsprechende Petition mit über 20 000 Unterschriften einreichen; 1889 begründete er einen „Verein für Schulreform“, der den Plan einer einheitlichen höheren Schule vertrat (auf einer sechsklassigen Mittelschule sollte sich die Oberstufe in drei Abteilungen erheben). Schon 1886 war der „deutsche Einheitsschulverein“ begründet, der durch Reformierung des Gymnasiums (Hervorhebung des Deutschen gegenüber dem Lateinischen, Aufnahme des Englischen) eine Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium erreichen wollte.

Eine bedeutsame Wendung im Kampf der Meinungen erfolgte durch die vom Minister von Goßler einberufene Konferenz von 44 Mitgliedern im Dezember 1890 in Berlin, auf der der Kaiser Wilhelm II. selbst die Eröffnungsrede hielt und damit das Programm der Schulreform bestimmte. Der Kaiser machte dem Gymnasium heftige Vorwürfe, forderte vor allem eine nationale Basis, da junge Deutsche, nicht junge Griechen und Römer erzogen werden müßten, wollte den deutschen Aufsatz in den Mittelpunkt gestellt wissen. Als Typen der höheren Schule ließ er Gymnasium und Realschule gelten, das Realgymnasium lehnte er als eine „Halbheit“ ab. Die Beschlüsse dieser Dezemberkonferenz gingen denn auch in der vom Kaiser angedeuteten Richtung. Die Anforderungen in den alten Sprachen auf dem Gymnasium wurden herabgesetzt, der lateinische Aufsatz beseitigt, auf den Unterricht im Deutschen und in der neueren vaterländischen Geschichte wurde größerer Wert gelegt. Der Streit der Parteien war mit dieser Konferenz allerdings nicht erledigt. Freunde des humanistischen Gymnasiums schlossen sich auf Anregung G. Uhligs noch im Dezember 1890 zu dem „Gymnasialverein“ zusammen, dessen Organ die Zeitschrift „Das huma-

nistische Gymnasium“ wurde. Der seit 1875 bestehende Allgemeine deutsche Realschulmännerverein bemühte sich mit Erfolg um die Erhaltung des Realgymnasiums. 1891 wurden neue Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen ausgearbeitet, die am 6. Januar 1892 veröffentlicht wurden. Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule wurden als neunstufige Anstalten nebeneinandergestellt, die Oberrealschule erhielt dieselben Berechtigungen zum Studium, wie sie das Realgymnasium besaß. Die Stundenzahl wurde in allen Schularten herabgesetzt: beim Gymnasium verlor besonders das Lateinische, auch das Griechische, während das Deutsche verstärkt wurde, auch beim Realgymnasium wurde das Lateinische verkürzt, ja zum Nebenfach gemacht.

Die neuen Lehrpläne fanden sowohl bei Freunden des humanistischen Gymnasiums als auch bei Reformern Gegnerschaft. Bezeichnend ist, daß der Gedanke von Reformschulen Boden gewann. Bereits seit 1878 hat Schlee am Realgymnasium in Altona eine Verbindung von Realgymnasium und Realschule geschaffen, indem er als erste Fremdsprache Französisch in Sexta einführte, in Quarta Englisch folgen ließ und mit Latein erst in Untertertia begann. Dieses Altonaer System fand Nachahmung. Von 1892 ab wurde in Frankfurt am Main durch den Oberbürgermeister Adickes und den Gymnasialdirektor Karl Reinhardt ein Reformsystem erprobt, das eine Kombination von Gymnasium und Realgymnasium ermöglichte: auch hier wird in Sexta mit Französisch begonnen, in Untertertia kommt Latein und in Untersekunda Griechisch hinzu.

Im Juni 1900 trat unter dem Minister Studt wieder eine aus 34 Mitgliedern bestehende Schulkonferenz zusammen, auf der beschlossen wurde, daß den Abiturienten jeder Art von neunklassiger höherer Schule die Berechtigung zum Universitätsstudium zugestanden werden sollte. Hiermit war das Monopol des Gymnasiums beseitigt, die Gleichberechtigung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule prinzipiell anerkannt. Der königliche Schulreformerlaß vom 26. November 1900 bestätigte dieses Prinzip der Gleichwertigkeit der höheren Schulen. Damit war die Entwicklung der Organisation des höheren Schulwesens zu einem bedeutsamen Abschluß gelangt. Es ist davon auszugehen, heißt es in dem Erlaß, „daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfang zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört“.

Vernachlässigt wurde auch im 19. Jahrhundert noch das höhere Mädchenschulwesen. Die Ausbildung der Mädchen war im 19. Jahrhundert noch größtenteils privaten Instituten anvertraut — 1774 hatte Usteri in Zürich die erste „höhere Töchter Schule“ begründet. Mehr und mehr mußten aber auch infolge der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung die Städte sich um die Mädchenbildung be-

kümmern, aber es fehlte zunächst noch jede einheitliche feste Organisation. 1872 fand in Weimar eine Versammlung von Vertretern und Vertreterinnen des höheren Mädchenschulwesens statt, wo Anstalten mit 10jährigem Kurs und geregelter Lehrplan gefordert wurden, die sich in die Organisation des höheren Unterrichtswesens eingliedern ließen. 1873 wurde der „Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen“ begründet und die „Zeitschrift für weibliche Bildung“. Im August 1873 berief der Minister Falk eine Konferenz von Sachverständigen nach Berlin, die über die Reform des Mädchenschulwesens verhandelte. 1874 wurde auf Grund dieser Verhandlungen auch eine „Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulpflegerinnen“ erlassen, aber die gewünschte staatliche Regelung des Mädchenschulwesens erfolgte doch noch nicht. In den 80er Jahren traten die Lehrerinnen, vor allem unter Führung von Helene Lange, aktiv im Kampf für die Mädchenbildung hervor. Helene Lange veröffentlichte 1888 die Denkschrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung“. 1890 wurde der „Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein“ begründet, dessen erste Vorsitzende Helene Lange war. 1894 wurden durch den Minister Bosse „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfung“ erlassen. Eine feste einheitliche Regelung des Mädchenschulwesens erfolgte auch hier noch nicht, wenn auch als Normalform die neunklassige Mädchenschule angenommen wurde. Viel wurde noch wahlfreien Kursen überlassen, wie sie von verschiedenen Seiten eingerichtet waren. Erst im 20. Jahrhundert konnte eine geregelte Organisation des höheren Mädchenschulwesens von Staats wegen durchgesetzt werden.

Die Steigerung der wissenschaftlichen Bildung im 19. Jahrhundert läßt sich an der Entwicklung des Hochschulwesens erkennen. Die Universitäten sind mehr und mehr zu Stätten wissenschaftlicher Forschung geworden. Die starke Entfaltung der verschiedensten Wissenschaften im 19. Jahrhundert ist an die Ausgestaltung der Universitäten geknüpft. Epochemachend war die Gründung der Universität Berlin im Jahr 1810, die hauptsächlich das Werk Wilhelm von Humboldts war. Sie hat eine ungeheure Bedeutung für die geistige Bildung in Deutschland gewonnen. 1811 wurde die Universität Breslau reorganisiert, nachdem die Universität in Frankfurt an der Oder aufgehoben war. 1818 wurde als neue Universität in den Rheinlanden die Universität Bonn begründet. In Bayern wurde 1826 die Universität, die sich seit 1802 in Landshut, vorher in Ingolstadt befand, nach München verlegt, bedeutende Gelehrte kamen hierhin, und so entstand ein neues geistiges Zentrum. Durch den Deutsch-Französischen Krieg gewann Deutschland eine Universität zurück, Straßburg, wo 1872 die deutsche Universität neu gestiftet wurde, die wichtige nationale Aufgaben zu erfüllen hatte. Nicht nur diese Neugründungen von Universitäten sind von Bedeutung, sondern es ist wesentlich, daß die bestehenden Universitäten den wissenschaftlichen Zwecken entsprechend aus-

gebaut wurden. Die Zahl der Professoren und der wissenschaftlichen Institute wurden beträchtlich vermehrt. Ferner kamen die Hebung des höheren Schulwesens, die obligatorische Einführung der Abiturientenprüfung als Vorbedingung für die Zulassung zur Universität wie die Festsetzung von Staatsprüfungen nach dem Studium dem Lehr- und Forschungsbetrieb der Universitäten zugute.

Die Entwicklung von Technik und Industrie in Verbindung mit den Naturwissenschaften ließen neue angewandte Wissenschaften hervortreten, die in der traditionellen Form der Universität keinen Platz fanden. Ein neuer Typ der Hochschule, der allmählich Gleichwertigkeit mit der Universität errang, entstand im 19. Jahrhundert, die Technische Hochschule. Technische Fachschulen waren gelegentlich schon im 18. Jahrhundert errichtet worden, als man das Bedürfnis nach besserer Ausbildung für die praktischen bürgerlichen Berufe empfand. Das 1745 begründete Collegium Carolinum in Braunschweig, das keine spezielle Fachschule war, wollte doch bezeichnenderweise auch die Bedürfnisse derjenigen berücksichtigen, „welche in den größten Welt-händeln der Welt nutzen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Landhaushaltung umgehen, die sich auf mechanische Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erden das gemeine Beste suchen“ und nahm daher neben sprachlichen Fächern und ritterlichen Übungen Mathematik, Mechanik, Geodäsie, Baukunst in den Lehrplan auf. 1747 wurde in Paris eine Ecole des ponts et chaussées geschaffen. 1765 entstand die Bergakademie von Freiberg in Sachsen. Im Jahr 1794 wurde in Paris das erste polytechnische Institut, die Ecole polytechnique, begründet, eine Anstalt, die zunächst hauptsächlich der Ausbildung von Ingenieuren im militärischen Dienst gewidmet war, aber darüber hinaus eine Förderung der technischen Wissenschaften überhaupt bewirkte. 1799 entstand die Bauschule, später Bauakademie in Berlin. Mit den Fortschritten von Industrie, Wirtschaft und Verkehr im 19. Jahrhundert ergab sich für die europäischen Kulturstaaten immer mehr die Notwendigkeit, für eine ausreichende wissenschaftliche Ausbildung zu den verschiedensten technischen Berufen Sorge zu tragen. In Österreich wurde 1806 ein Polytechnisches Institut in Prag, 1815 ein solches in Wien errichtet. In Preußen bemühte sich der Oberfinanzrat Peter Christian Wilhelm Beuth besonders um die Hebung des ganzen technischen Schulwesens, er schuf 1821 das technische Institut, die spätere Gewerbeakademie in Berlin. 1828 wurde in Dresden eine „technische Bildungsanstalt“ errichtet. Und so wurden an verschiedenen Orten technische Schulen oder Gewerbeschulen begründet, die zunächst noch keinen Hochschulcharakter trugen, aber sich dann zu Polytechniken und später zu technischen Hochschulen entwickelten, so in Karlsruhe (1828), München (1827), Stuttgart (1829), Hannover (1831), Darmstadt (1836). Von maßgebender Bedeutung für die Entwicklung der Technischen Hochschulen war



dann die 1856 erfolgte Einrichtung des eidgenössischen Polytechnikums in Zürich. Hier wurde eine hochschulmäßige Organisation durchgeführt, es wurden verschiedene Abteilungen geschaffen, eine Architektur-, eine Ingenieurabteilung, eine mechanisch-technische und eine chemische Abteilung, eine Forstschule und eine philosophisch-staatswirtschaftliche Abteilung. Nach dem Muster dieses schweizerischen Polytechnikums wurden in Deutschland Polytechniken mit Hochschulcharakter ausgestaltet. So wurden in den 60er und 70er Jahren die Anstalten von Stuttgart, Karlsruhe, München, Darmstadt, Dresden, Braunschweig, Hannover zu Polytechniken und später zu Technischen Hochschulen organisiert. Neu begründet wurde 1870 die Technische Hochschule in Aachen. Die Bauakademie und die Gewerbeakademie von Berlin wurden 1879 zu der Technischen Hochschule von Berlin-Charlottenburg vereinigt. Im Jahr 1900 wurde den technischen Hochschulen das Recht der Promotion zum Doktor-Ingenieur oder zum Doktor der technischen Wissenschaften verliehen — damit war auch äußerlich ihre Gleichberechtigung mit den Universitäten gekennzeichnet. 1904 wurde die Technische Hochschule in Danzig gegründet.

## Kapitel 15

# Weltanschauungs- und Kulturprobleme in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

## § 40

### Der Positivismus

**Literatur:** Philos. Literatur s. Überwegs Grundr. d. Geschichte d. Philos. V (hrsgg. v. T. K. Oesterreich). Berlin 1928.

Über Spencer: J. Lovell, *Der Utilitarismus* in der Päd. Diss. Jena 1909. M. Geraskoff, *Die sittl. Erziehung nach Spencer*. Zürich 1912. S. Blach, H. Spencers Erziehungslehre. Berlin 1913. G. Mund, H. Spencers Erziehungslehre. Diss. Halle 1913. A. Hussain, *Die Bildungstheorie* H. Spencer (Päd. Mag. 1082). Langensalza 1926. J. Guthmann, *Entwicklung u. Selbsttätigkeit bei H. Spencer* Ochsenfurt 1930. „Die Erziehung“, deutsch v. F. Schultze. 5. Aufl. Bad Sachsa 1905 und von H. Schmidt. Leipzig 1910.

Wenn man in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach einer philosophischen Begründung der Ideen über Bildung und Erziehung suchte, und wenn da die Strömung der nachkantischen Philosophie einen maßgebenden Einfluß besaß, so hatten sich die Verhältnisse in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts geändert. Politische, soziale, wirtschaftliche Probleme waren in den Vordergrund getreten. Die Erfolge der empirischen Naturwissenschaften und der Technik schienen philosophische

Fragestellungen in starkem Maße überflüssig zu machen. Es ist nicht zufällig, daß in einer Zeit, wo die Fragen der Organisation des Staates, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Industrie und des Verkehrs eine immer größere Wichtigkeit erlangten, in der Pädagogik die Fragen der äußeren staatlichen Organisation des Schulwesens von der Volksschule bis zur Universität einen breiten Raum beanspruchten und daß man bei der Beschäftigung mit Problemen der praktischen Organisation theoretisch-philosophische Erörterungen über letzte Ziele der Bildung als nebensächlich ansah. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bringt keine großen pädagogischen Systeme mehr, sie bringt schulpolitische Kämpfe. Bei dieser Einstellung konnte nicht mehr eine spekulativ-idealistische Weltanschauung die Grundlage für die Pädagogik der Zeit bieten, vielmehr wirkten Tendenzen eines Positivismus oder eines Naturalismus, oder es äußerten sich kritische und skeptische Regungen gegenüber der Kultur und dem Bildungswesen. Die Ablehnung aller Metaphysik erschien als eine Konsequenz naturwissenschaftlicher Denkweise, und in einer Überschätzung der Tragweite empirisch-naturwissenschaftlicher Methode konnte man glauben, exakte naturwissenschaftliche Erkenntnis sei das Muster wissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt und durch sie lasse sich das ganze Gebiet der Erfahrung bearbeiten.

In Frankreich hatte Auguste Comte (1798—1857) ein System des Positivismus, eine philosophie positive entworfen und in seinem Hauptwerk „Cours de philosophie positive“ (6 Bände, 1830—1842) dargestellt. Eine naturgesetzliche Entwicklung der Kultur und der Gesellschaft glaubt Comte feststellen zu können. Drei Stadien muß die Menschheit auf allen Gebieten durchlaufen: das theologische, das metaphysische und das positive Stadium. In dem letzten Stadium, das in der Zukunft liegt, treten die exakten positiven Wissenschaften die Herrschaft an. Die ganze Kultur wie die einzelnen Wissenschaften entfalten sich nach diesem Dreistadiengesetz. Das Ziel ist ein durchgängig auf Grund der Naturgesetze wissenschaftlich geregelter, vernünftiger Gesellschaftszustand. Die höchste und konkreteste Wissenschaft ist für Comte die Soziologie, die er als eine selbständige, die Naturgesetze der Gesellschaft und ihrer Entwicklung erforschende Wissenschaft zu konstituieren sucht. Diese positivistischen Grundanschauungen sind natürlich von Bedeutung für die ganze Auffassung des Lebens und der Kultur. In England war John Stuart Mill (1806—1873) mehr von psychologischen Gesichtspunkten aus zu einem Positivismus gelangt, hatte in der Logik die wissenschaftliche Bedeutung der Induktion betont und in der Ethik die Lehren eines Utilitarismus vertreten. In Deutschland hat der Positivismus erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Verbreitung gewonnen und äußerte sich da vor allem in einer einseitigen Hervorkehrung der Bedeutung empirisch-naturwissenschaftlicher Betrachtungsweise.

Nahrung empfangen die positivistischen Anschauungen vor allem auch durch die naturwissenschaftliche Entwicklungslehre, wie sie der Natur-

forscher Charles Darwin aufgestellt hatte. Das biologische Evolutionsprinzip, das Darwin mit Erfolg für die Beantwortung der Frage nach der Entstehung der Arten angewandt hatte, schien eine allgemeine Bedeutung zu besitzen, schien sich für die verschiedensten Gebiete der Wissenschaft und der Kultur fruchtbar machen zu lassen. So konnte der Evolutionismus geradezu zu einer besonderen Lebens- und Weltanschauung sich ausgestalten. Philosophisch hat die Tragweite des Entwicklungsgedankens, unabhängig von Darwin, zuerst der englische Philosoph Herbert Spencer (1820—1903) erfaßt und ihn zur Grundlage seines ganzen philosophischen Systems gemacht. Eine Erkenntnis des Absoluten als des Unerkennbaren lehnt er ab, alle Erkenntnis ist ihm relativ und empirisch. Stoff und Bewegung sind die wissenschaftlichen Grundbegriffe, und alles Geschehen in der Welt ist zu verstehen als Andersverteilung von Stoff und Bewegung. Von da aus ergibt sich für Spencer ein universaler Entwicklungsbegriff. Entwicklung (evolution) ist Anhäufung (integration) von Stoff unter gleichzeitiger Zerstreuung (dissipation) von Bewegung. Der Prozeß der Entwicklung nimmt seinen Ausgangspunkt von einem Zustand relativ unbestimmter, unzusammenhängender Gleichartigkeit und führt zu einem Zustand relativ bestimmter, zusammenhängender Ungleichartigkeit, also von der undifferenzierten Einheit zur differenzierten Einheit. Auflösung oder Dissolution ist das Gegenteil der Entwicklung und geht den umgekehrten Weg. Auf den verschiedensten Gebieten, vor allem in der Biologie, der Psychologie, der Soziologie und der Ethik hat Spencer auf Grund reicher empirischer Kenntnisse seine evolutionistische Betrachtung durchzuführen gesucht.

Spencer hat die Konsequenzen eines naturalistischen Evolutionismus auch für die Pädagogik gezogen. 1861 veröffentlichte er vier Aufsätze unter dem Titel: „Education, intellectual, moral and physical.“ Der utilitaristische Gesichtspunkt tritt da in den Vordergrund, nach dem praktischen Nutzen will Spencer das Wissen beurteilen. Er unterscheidet dem Grad der Lebenswichtigkeit nach: 1. Tätigkeiten, die unmittelbar der Selbsterhaltung dienen, 2. solche, die ihr mittelbar dienen, indem sie Mittel dazu beibringen, 3. solche, die sich auf die Erhaltung der Nachkommen richten, 4. diejenigen, die sich auf die gesellschaftliche und staatliche Stellung beziehen und 5. solche, die sich auf die Erholung, den ästhetischen Genuß und das Gefühl erstrecken. Die Erziehung muß diese Tätigkeiten zur Entfaltung bringen. Dem Grad der Lebenswichtigkeit nach ist die Reihenfolge der hauptsächlichsten Wissenschaften: Physiologie, Mathematik, Mechanik, Physik und Chemie, Astronomie, Biologie, Soziologie. Daran schließen sich die weniger wichtigen Wissenschaften und Künste. Besonders betont Spencer die Bedeutung der körperlichen Erziehung, wie ihm ja die Physiologie die erste Stelle in der Reihe der Wissenschaften einnimmt. Der Wert körperlicher Bewegung und des Spiels wird entschieden hervorgehoben. Jeder einseitige intellektualistische Unterrichtsbetrieb wird verworfen.

Der naturgemäßen Entwicklung von Körper und Geist des Kindes muß Rechnung getragen werden. Dem Entwicklungsgedanken gemäß wird auf die Übereinstimmung zwischen ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung hingewiesen, wird pädagogisch ein Fortschreiten vom Unbestimmten zum Bestimmten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Empirischen zum Theoretischen gefordert. Auch die sittliche Erziehung soll naturgemäß sein. Keine willkürliche Einwirkung soll erfolgen, sondern die Natur der Dinge muß man selbst auf das Kind wirken lassen. Zu einer unabhängigen, sich selbst beherrschenden Persönlichkeit soll der Zögling erzogen werden.

Ein naturwissenschaftlich-positivistisches Bildungsideal wird da aufgestellt. Der Naturbegriff wird hier nicht im Sinne des Gefühlsirrationalismus eines Rousseau genommen, sondern im Sinne empiristischer naturwissenschaftlicher Auffassung des 19. Jahrhunderts. Der konsequente Positivismus muß auch die Pädagogik zu einer Naturwissenschaft zu gestalten suchen. In Deutschland hat unter dem Einfluß des Aufschwungs der Naturwissenschaften gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch eine positivistische Denkweise sich geltend gemacht und ist auch in die Pädagogik eingedrungen, ohne daß der Positivismus jedoch in Deutschland eine solche Bedeutung wie in Frankreich und England erlangt hätte.

## § 41

### Schopenhauer

**Literatur:** Philos. Literatur in Überwegs Grundr. d. Gesch. d. Philos. Bd. IV. P. Schneider, Deutsche Philosophen des 19. Jahrh. als Pädagogen. Berlin 1927. A. Jung, Die päd. Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Berlin 1890. W. Ebel, Schopenhauers Bedeutung für Lehrer u. Erzieher. Progr. Charlottenburg 1902. O. Arnold, Schopenhauers päd. Ansichten (Päd. Mag. 280). Langensalza 1906. W. Grosse, Gedanken Schopenhauers über Erziehung u. Unterricht. Progr. Hamburg 1909.

Kennzeichnend für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ist nicht nur, daß da in Ansichten eines Positivismus und Naturalismus eine Vorherrschaft der empirischen Naturwissenschaften sich geltend macht, sondern auch, daß eine Kritik an Kultur und Gesellschaft einsetzt. Es konnte bei allem äußeren Aufschwung in Technik und Industrie, in der Zivilisation eine skeptische, ja pessimistische Stimmung aufkommen, weil man eine Diskrepanz zwischen der äußeren glänzenden Entfaltung und der inneren geistigen Kultur fühlte. Ein Philosoph wie Arthur Schopenhauer (1788—1860), dessen Lebenszeit größtenteils in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts fiel, konnte doch erst in der späteren Epoche eine starke Wirkung ausüben. Schopenhauers Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung“ erschien bereits 1819, fand aber damals keine Beachtung. Erst 1859 in der Vorrede zur dritten Auflage

konnte Schopenhauer sagen: ich „habe die Befriedigung am Ende meiner Laufbahn den Anfang meiner Wirksamkeit zu sehen“.

Schopenhauer war ein scharfer Gegner der Richtung des Idealismus, wie sie Fichte, Schelling und Hegel vertraten. Ihn unterscheidet vor allem sein Irrationalismus von dieser Richtung. Während für Hegel das Absolute Vernunft, Idee, Logos ist, sieht Schopenhauer in dem Absoluten das schlechthin Unvernünftige, Irrationale, den blinden, ziellosen Willen. Aller Rationalismus und Intellektualismus wird abgewiesen. Das Wesen der Welt und des Menschen liegt für Schopenhauer nicht im Verstand oder in der Vernunft, sondern allein in dem vom Intellekt losgelösten, irrationalen Willen. Die Welt, die uns der Intellekt zeigt, ist bloße Vorstellung, ist Schein und Trug, der Wille allein ist das Innere, das Ansich. Mit diesem metaphysischen Voluntarismus verbindet sich ein Pessimismus. Der Wille kennt kein rationales Ziel, kein Glück, keine Befriedigung, er ist grundloser, ruheloser Drang. Unlust, Schmerz treiben den Willen immer weiter, und so ist das Leben erfüllt von Leid und Qual, die Welt ist die schlechteste aller möglichen Welten. Eine Erlösung kann nur in der Verneinung des Willens zum Leben bestehen, der Selbstentsagung, wie sie der Heilige in der Askese vollzieht, dem alle Erkenntnis zum Quietiv geworden ist und der dadurch die Ruhe im Nirwana findet.

Schopenhauers Metaphysik und Ethik führen auch zu pädagogischen Konsequenzen. Der Voluntarismus bedingt auch eine besondere Auffassung von der Erziehung. Der Wille macht das Wesen des Menschen aus, ist die ursprüngliche, unerklärliche Urkraft. Die individuell bestimmte Beschaffenheit des Willens ist der empirische Charakter des Individuums. Dieser individuelle Charakter ist konstant und angeboren. Der Mensch bleibt nach Schopenhauer in seinem Charakter derselbe das ganze Leben hindurch. „Unter der veränderlichen Hülle seiner Jahre, seiner Verhältnisse, selbst seiner Kenntnisse und Ansichten, steckt wie ein Krebs in seiner Schale, der identische und eigentliche Mensch, ganz unveränderlich und immer derselbe.“ Der angeborene Charakter ist kein Werk der Kunst oder des Zufalls, sondern „das Werk der Natur selbst“. „Er offenbart sich schon im Kinde, zeigt dort im Kleinen, was er künftig im Großen sein wird.“ Milieu und Erziehung können danach nur eine beschränkte Bedeutung haben. Tugenden und Laster sind angeboren. Schopenhauer meint, daß auch bei der allergeleichen Erziehung und Umgebung zwei Kinder den grundverschiedensten Charakter haben können. Die Konstanz des Charakters setzt aller moralischen und pädagogischen Einwirkung eine Grenze. Der Charakter ist unveränderlich, und die Motive wirken mit Notwendigkeit. Nur in der Erkenntnis liegt „die Sphäre und der Bereich aller Besserung und Veredelung“. Die Erkenntnis ist das Medium der Motive, die durch sie hindurchgehen. Und sie ist „der mannigfaltigsten Erweiterung, der immerwährenden Berichtigung in unzählig Graden fähig: dahin arbeitet alle Erziehung“. „Die Ausbildung der Vernunft, durch Kenntnisse und Einsichten jeder

Art, ist dadurch moralisch wichtig, daß sie Motiven, für welche ohne sie der Mensch verschlossen bliebe, den Zugang öffnet.“ Nicht die Zwecke ändert der Mensch, aber die Mittel, indem er „zu der Einsicht gelangen kann, daß diese oder jene Mittel, die er früher anwandte, nicht zu seinem Zwecke führen oder mehr Nachteil als Gewinn bringen“. Jede Tat des Menschen ist „das notwendige Produkt seines Charakters und des eingetretenen Motivs“. Die Zwecke sind durch den angeborenen Charakter des Menschen im wesentlichen bestimmt, „die Mittel, welche er dazu ergreift, werden bestimmt teils durch die äußeren Umstände, teils durch seine Auffassung derselben, deren Richtigkeit wieder von seinem Verstande und dessen Bildung abhängt“. Man kann nicht das Ziel des Willens verändern, sondern nur den Weg, den er einschlägt. „Belehrung kann die Wahl der Mittel ändern, nicht aber die letzten allgemeinen Zwecke: diese setzt jeder Wille sich, seiner ursprünglichen Natur gemäß.“

In seine Sammlung philosophischer Abhandlungen „Parerga und Paralipomena“ (1851) hat Schopenhauer auch ein Kapitel „Über Erziehung“ eingefügt. Hierbei kommt es Schopenhauer hauptsächlich auf eine praktische Erziehung fürs Leben an. „Für den praktischen Menschen ist das nötigste Studium die Erlangung einer genauen und gründlichen Kenntnis davon, wie es eigentlich in der Welt hergeht: aber es ist auch das langwierigste, indem es bis ins späte Alter fort dauert, ohne daß man ausgelernt hätte; während man in den Wissenschaften doch schon in der Jugend das Wichtigste bemeistert.“ Der Zweck der Erziehung ist ihm „Bekanntheit mit der Welt“, und der Hauptpunkt ist, daß diese „vom rechten Ende angefangen werde“. Den metaphysischen Grundanschauungen Schopenhauers gemäß kann sich die Erziehung nicht so sehr direkt auf den Willen als auf die Erkenntnis der Welt sein. Man soll die Kinder, statt ihnen nur Bücher in die Hände zu geben, „stufenweise mit den Dingen und den menschlichen Verhältnissen“ bekannt machen. Da Begriffe durch Abstraktion aus Anschauungen entstehen, besitzt die Anschauung eine Vorrangstellung. In jeder Sache muß die Anschauung dem Begriff vorhergehen und der engere Begriff dem weiteren, und so soll die ganze Belehrung in der Ordnung geschehen, „wie die Begriffe der Dinge einander voraussetzen“. Die natürliche Erziehung ist diejenige, bei der der natürliche Entwicklungsgang von der Anschauung zum Begriff befolgt wird und der Mensch „bloß die eigene Erfahrung zum Lehrer und zum Buche hat“. Bei der künstlichen Erziehung dagegen wird „durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll Begriffe gepfropft, bevor noch eine irgend ausgebreitete Bekanntheit mit der anschaulichen Welt da ist“. Scharf wendet sich Schopenhauer gegen bloßes Buch- und Wortwissen. Man muß verhüten, „daß die Kinder nicht Worte gebrauchen, mit denen sie keinen deutlichen Begriff verbinden“, die Anschauungen müßten immer den Begriffen vorhergehen, nicht umgekehrt. „Kein Begriff müßte

anders als mittelst der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne sie beglaubigt werden. Das Kind würde dann wenige, aber gründliche und richtige Begriffe erhalten. Es würde lernen, die Dinge mit seinem eigenen Maßstabe zu messen statt mit einem fremden.“ Die Begriffe sollen unmittelbar aus der wirklichen Welt geschöpft und nach der Wirklichkeit gebildet, nicht aber aus Büchern, Märchen und Reden anderer hergeholt werden. Da früh eingepflanzte Irrtümer und Vorurteile unauslöschlich sind und die Urteilskraft erst spät zur Reife kommt, soll man Kinder von Irrtümern möglichst freihalten. Daher sollen Kinder bis zum sechzehnten Jahr von Lehren, in denen Irrtümer vorkommen können, wie Philosophie und Religion bewahrt bleiben, dagegen solche Dinge treiben, worin keine Irrtümer möglich sind, wie Mathematik, oder wo sie nicht so gefährlich sind, wie Sprachen, Naturkunde, Geschichte usw. Die pädagogische Übermittlung soll dem jeweiligen Alter angepaßt sein. Keineswegs will Schopenhauer die Zöglinge mit Lernen verschont wissen. Vielmehr betont er: „Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, Data zu sammeln und das Einzelne speziell und von Grund aus kennen zu lernen; hingegen muß das Urteil im allgemeinen noch suspendiert bleiben und die letzten Erklärungen hinausgeschoben werden.“ Das Gedächtnis hat nach Schopenhauers Ansicht in der Jugend „seine größte Stärke und Tenazität“, man wird daher auf diese Empfänglichkeit des jugendlichen Geistes die Erziehung gründen, „indem man alle Eindrücke auf dieselben streng methodisch und systematisch nach Vorschrift und Regel leitet“. Dazu müßte man aber das Wesentlichste und Wichtigste jeder Art auswählen. Es muß vor allem das dem Menschen überhaupt Wesentliche und das für jedes besondere Gewerbe oder Fach Nötige und Wichtige unterschieden werden. Die Kenntnisse der ersten Art müßten „in stufenweise erweiterte Kurse oder Enzyklopädien, je nach dem Grade allgemeiner Bildung, die jedem, nach Maßgabe seiner äußeren Verhältnisse, zudedacht ist, abgeteilt werden: von der Beschränkung auf notdürftigen Primärunterricht an bis auf den Inbegriff sämtlicher Lehrgegenstände der philosophischen Fakultät hinauf“. Die speziellen Fachkenntnisse dagegen sollen „der Auswahl der wahren Meister in jedem Fache“ überlassen bleiben. So ließe sich nach Schopenhauer ein ausgeführter Kanon der intellektuellen Erziehung aufstellen, „welcher freilich alle 10 Jahre einer Revision bedürfen würde“. Die Reife der Erkenntnis, d. h. die Vollkommenheit, zu der sie in jedem Einzelnen gelangen kann, ist das „Werk der Erfahrung und mithin der Zeit“, und diese Vollkommenheit des Individuums besteht darin, „daß eine genaue Verbindung zwischen seinen sämtlichen abstrakten Begriffen und seiner anschauenden Auffassung zustande gekommen sei“. In der Jugend ist meist noch wenig Übereinstimmung und Verbindung zwischen beiden vorhanden.

Wenn Schopenhauer bloßes Wortwissen ablehnt, so bestreitet er doch keineswegs die Bedeutung sprachlicher Bildung, sondern schätzt diese

gerade sehr hoch, wie er ja auch selbst mehrere Sprachen beherrschte. Er betont: „Die Erlernung mehrerer Sprachen ist nicht allein ein mittelbares, sondern ein unmittelbares, tief eingreifendes, geistiges Bildungsmittel.“ Besonders hoch wertet Schopenhauer gerade die alten Sprachen, zumal er der Überzeugung ist, daß die Sprachen, namentlich in grammatischer Hinsicht, desto vollkommener sind, je älter sie sind, und stufenweise immer schlechter werden „vom hohen Sanskrit an bis zum englischen Jargon herab, diesem aus Lappen heterogener Stoffe zusammengefügten Gedankenkleide“. Und von den antiken Klassikern sagt er: „Es gibt doch keine größere Erquickung für den Geist als die Lektüre der alten Klassiker.“

Für die Pädagogik wichtig ist es auch, wenn Schopenhauer sich bemüht, die Unterschiede der Lebensalter deutlich zu kennzeichnen. Die Jugend, „wo alles Eindruck macht und jedes lebhaft ins Bewußtsein tritt“, wo die Anschauung vorherrscht, ist „die befruchtende Zeit für den Geist, der Blüten-ansetzende Frühling desselben“. Die Jugendjahre sind die Zeit „des ursprünglichen Auffassens und Erkennens“, die späteren Jahre sind „die Zeit des Tuns und Leistens“, die Zeit, wo wir mehr auf die Welt einwirken können, weil wir selbst vollendet und abgeschlossen sind, wo aber die Welt weniger auf uns wirkt.

Schopenhauer hat kein pädagogisches System geschaffen, er hat auch kaum in pädagogischer Hinsicht direkt Wirkungen ausgeübt. Seine pädagogischen Gedanken stehen im Zusammenhang mit dem Ganzen seines philosophischen Systems. Aber bedeutsam ist die Grundhaltung, die in der Philosophie Schopenhauers sich kundgibt und auch für das pädagogische Gebiet zu Folgerungen führt. Schopenhauer, der selbst keinen traditionellen Bildungsgang durchgemacht hat, geht auch in seinen pädagogischen Ansichten eigene Wege und übt damit eine scharfe Kritik an dem ganzen bestehenden Bildungswesen, so wie er die herrschende Kultur überhaupt kritisch betrachtet.

## § 42

### Nietzsche

**Literatur:** E. Weber, Die päd. Gedanken des jungen Nietzsche. Leipzig 1907. H. Itschner, Einige Gesichtspunkte zur Erschließung des päd. Gehaltes der Werke Nietzsches. Weimar 1910. R. Oehler, Nietzsche als Bildner der Persönlichkeit. Leipzig 1911. Th. Jonkoff, Nietzsches Idee vom Übermenschen als Erziehungsideal. Diss. Zürich 1911. M. Havenstein, Nietzsche als Erzieher. Berlin 1922. H. Stoeckert, Nietzsche und das Problem der Erziehung (Manns Päd. Mag. 1110). Langensalza 1927.

Eine noch radikalere Kritik an der Kultur der Zeit als Schopenhauer übt Friedrich Nietzsche (1844—1900) aus. Eine revolutionäre Stimmung kommt bei ihm zum Durchbruch. Die Krisis der Kultur und damit auch die Krisis der Pädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts



wird hier mit aller Deutlichkeit aufgedeckt, leidenschaftlich werden Mängel des Bestehenden getadelt, und kühn werden neue Wege zu gehen versucht. Nietzsche hat vor allem dem philosophischen Individualismus des 19. Jahrhunderts eine prägnante Formulierung gegeben. Dieser Individualismus wird zu einem wichtigen Bestandteil der Lebens- und Weltanschauung des ausgehenden Jahrhunderts und hat auch in der Pädagogik nachhaltige Wirkung ausgeübt.

Dem Kulturphilosophen Nietzsche mußte auch das Bildungsproblem naheliegen, freilich nicht die spezielle Frage einer Schulbildung, sondern die Frage der Bildung der Menschen innerhalb der Kultur. Nietzsche wollte ein Erzieher und Bildner sein, ein Wegbereiter für eine neue Kultur. Für den jungen Nietzsche ist es bezeichnend, daß die klassische Philologie ein wesentliches Element seiner eigenen Bildung ausmacht. Aber das Bedeutsame ist, daß er die antike Kultur in einer neuen Weise aufzufassen sucht und neue Werte aus ihr herausholt. Er geht über die Ansichten des Neuhumanismus, wie sie Winckelmann mit seinem Ideal der edlen Einfalt und der stillen Größe in der antiken Plastik aufgestellt hatte, hinaus, er zeigt, daß noch ganz andere Züge im Griechentum liegen, daß ihm das Pessimistische, das Dämonische gar nicht so fremd ist, wie das nach der neuhumanistischen Anschauung schien. In der Rede, mit der Nietzsche 1869 seine Professur an der Universität Basel antrat, über „Homer und die klassische Philologie“ verkündete er seine Auffassung vom Wesen der Wissenschaft der klassischen Philologie: alle und jede philologische Tätigkeit soll seiner Ansicht nach umschlossen und eingehegt sein „von einer philosophischen Weltanschauung, in der alles Einzelne und Vereinzelte als etwas Verwerfliches verdampft und nur das Ganze und Einheitliche bestehen bleibt“. Und 1872 erschien seine geniale Erstlingsschrift „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik“. Zwei Grundtriebe des Menschen nimmt Nietzsche hier an, das Apollinische und das Dionysische, die er vor allem in der griechischen Kunst findet. Das Apollinische ist das Streben nach dem schönen Schein, nach einer erdichteten und erträumten Welt, nach Erlösung vom Werden, das Dionysische dagegen ist das Streben nach Rausch, nach Ekstase, das Dämonische, die „wütende Wollust des Schaffenden, der zugleich den Ingrim des Zerstörenden kennt“. In der bildenden Kunst vor allem findet das Apollinische seinen Ausdruck, in der Musik das Dionysische. Die griechische Tragödie ist nach Nietzsche das Kunstwerk, in dem die beiden Elemente vereinigt sind. Aber es handelt sich für den Kulturphilosophen Nietzsche nicht nur um eine historisch-ästhetische Betrachtung über die griechische Tragödie, sondern um die moderne Kultur und um eine Wiedergeburt der griechischen Tragödie, die er in dem Kunstwerk Richard Wagners zu finden glaubte. Mit Sokrates und Euripides beginnt für Nietzsche die Zerstörung der tragischen Weltbetrachtung durch den Geist des Undionysischen, der dann in dem theoretischen Menschen der alexandrinischen Kultur sich weiter darstellt. Unsere

ganze moderne Welt aber ist nach Nietzsche „in dem Netz der alexandrinischen Kultur befangen und kennt als Ideal den mit höchsten Erkenntniskräften ausgerüsteten, im Dienste der Wissenschaft arbeitenden, theoretischen Menschen, dessen Urbild und Stammvater Sokrates ist“. „Alle unsere Erziehungsmittel haben ursprünglich dieses Ideal im Auge: jede andere Existenz hat sich mühsam nebenbei emporzuringen als erlaubte, nicht als beabsichtigte Existenz. In einem fast erschreckenden Sinne ist hier eine lange Zeit der Gebildete allein in der Form des Gelehrten gefunden worden.“ Gegen ein bloß intellektualistisches Kultur- und Bildungsideal wendet sich Nietzsche, er vermißt das Dionysische, das Mythische. Die Gegenwart ist ihm das Resultat des „auf Vernichtung des Mythos gerichteten Sokratismus“, eine Kultur, „die keinen festen und heiligen Ursitz hat, sondern alle Möglichkeiten zu erschöpfen und von allen Kulturen sich kümmerlich zu nähren verurteilt ist“, wo es „den abstrakten, ohne Mythen geleiteten Menschen, die abstrakte Erziehung, die abstrakte Sitte, das abstrakte Recht, den abstrakten Staat“ gibt. Vom deutschen Geist erhofft Nietzsche die Wiedergeburt der Musik und des tragischen Mythos.

Aus manchen Fragmenten des jungen Nietzsche läßt sich erkennen, wie ihn bei der Gegenüberstellung von antiker und moderner Kultur gerade das Bildungsproblem beschäftigt. In einem Fragment über „Homers Wettkampf“ (1872) betont er die pädagogische Bedeutung der hellenischen Wettkampf-Vorstellung, des agonalen Prinzips. „Jede Begabung muß sich kämpfend entfalten, so gebietet die hellenische Volkspädagogik: während die neueren Erzieher vor nichts eine so große Scheu haben als vor der Entfesselung des sogenannten Ehrgeizes.“ Das Ziel der agonalen Erziehung war nach Nietzsche die Wohlfahrt des Ganzen, der staatlichen Gesellschaft. Und wie „die zu erziehenden Jünglinge miteinander wettkämpfend erzogen wurden, so waren wiederum ihre Erzieher unter sich im Wetteifer“. Den Wettkampf nennt Nietzsche geradezu den edelsten hellenischen Grundgedanken.

Als pädagogischer Kritiker des Schulwesens der Gegenwart unter dem Gesichtspunkt der Bildungsidee tritt Nietzsche auf in den Vorträgen „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“, die er 1872 in Basel gehalten hat. Zwei scheinbar entgegengesetzte, gefährliche Strömungen beobachtet Nietzsche im Bildungswesen der Gegenwart: einmal den Trieb nach möglichstster Erweiterung und Verbreiterung der Bildung, wobei der Nutzen und Erwerb Zweck ist — während Nietzsches Ziel nicht Bildung der Masse ist, sondern „Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen“ —, und dann der Trieb nach Verringerung und Abschwächung der Bildung, der die Bildung irgendeiner andern Lebensform, etwa der des Staates, unterordnen will. Die bestehenden höheren Schulen sind für Nietzsche nur „Anstalten der Lebensnot“, aber keine Anstalten der Bildung. Am Gymnasium tadelt er besonders, daß es „das allererste und nächste Objekt, an dem die wahre Bildung beginnt,

die Muttersprache“ versäume: „damit aber fehlt ihm der natürliche fruchtbare Boden für alle weiteren Bildungsbemühungen“. Eine wahre Erneuerung und Reinigung des Gymnasiums werde „nur aus einer tiefen und gewaltigen Erneuerung und Reinigung des deutschen Geistes hervorgehen“. Unsere Gymnasien „sind entweder zu Pflegestätten einer bedenklichen Kultur geworden, die eine wahre, das heißt eine aristokratische, auf eine weise Auswahl der Geister gestützte Bildung mit tiefem Hasse von sich abwehrt: oder sie ziehen eine mikrologische, dürre oder jedenfalls der Bildung fernbleibende Gelehrsamkeit auf.“ Die wahre Bildung ist eine „zartfüßige, verwöhnte, ätherische Göttin“, die nicht verwechselt werden darf „mit jener nutzbaren Magd, die sich mitunter auch die ‚Bildung‘ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beraterin der Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist“. Jede Erziehung, „welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brotgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie wir sie verstehen, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze“. Auch an der Universität und dem Studententum übt Nietzsche seine Kritik. „Alle Bildung fängt mit dem Gegenteil alles dessen an, was man jetzt als akademische Freiheit preist, mit dem Gehorsam, mit der Unterordnung, mit der Zucht, mit der Dienstbarkeit.“ Eine wahre Bildungsinstitution muß „in einer innerlichen Erneuerung und Erregung der reinsten sittlichen Kräfte“ wurzeln.

In Fragmenten sucht Nietzsche den Begriff der Bildung zu bestimmen. Der individualistische und antiutilitaristische Gesichtspunkt tritt dabei deutlich hervor. „Bildung ist das Leben im Sinne großer Geister mit dem Zwecke großer Ziele. Das Große nachleben, um es vorzuleben. Alles kommt darauf an, daß das Große richtig gelehrt wird, darin beruht das Bilden.“ Oder anderwärts sagt er: „Gebildet nennen wir den, der ein Gebilde geworden ist, eine Form bekommen hat: Gegensatz der Form ist hier als Ungestaltete, Gestaltlose, ohne Einheit.“ „Nicht Lebensnot, sondern Überfluß“ ist Bildung. Da für Nietzsche in dieser Epoche Kultur Herrschaft der Kunst über das Leben bedeutet, so gibt es für ihn auch „keine deutsche Bildung, weil es noch keinen deutschen Kunststil gibt“.

Seine Angriffe gegen die traditionelle Kultur und Bildung setzt Nietzsche fort in den „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873—76). In der ersten Betrachtung kennzeichnet er David Friedrich Strauß als Typus des Bildungsphilisters. Kultur, heißt es da, ist „vor allem Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäußerungen eines Volkes. Vieles Wissen und Gelernthaben ist weder ein notwendiges Mittel der Kultur noch ein Zeichen derselben und verträgt sich nötigenfalls auf das Beste mit dem Gegensatze der Kultur, der Barbarei, das heißt: der Stillosigkeit oder dem chaotischen Durcheinander aller Stile“. Die deutsche Bildung nach dem Deutsch-Französischen Krieg scheint ihm nun ein solches chaotisches Durcheinander aller Stile, und der satte

Bildungsphilister, der sich nicht mehr als Suchender fühlt, scheint charakteristisch für diese Zeit. Die zweite Betrachtung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ erörtert das Problem der historischen Bildung und übt eine scharfe Kritik am Historismus. Die historische Bildung, sagt Nietzsche, ist „nur im Gefolge einer mächtigen neuen Lebensströmung, einer werdenden Kultur zum Beispiel, etwas Heilsames und Zukunft-Verheißendes“, nur dann, wenn sie im Dienst des Lebens steht. Die Historie gehört dem Lebendigen als dem Tätigen und Strebenden, die monumentalische Art der Historie, sie gehört ihm als dem Bewahrenden und Verehrenden, die antiquarische Art der Historie, und sie gehört ihm als dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen, die kritische Art der Historie. Bei einem Übermaß von Historie aber, so zeigt Nietzsche, zerbröckelt und entartet das Leben und zuletzt auch die Historie selbst. Von einer historischen Krankheit spricht Nietzsche. Und die Gegenmittel gegen das Historische sind ihm das Unhistorische und das Überhistorische. Die individualistische Geschichtsauffassung wird dabei mit aller Entschiedenheit betont. Die Geschichte soll zur Erzeugung des Großen Anlaß geben und Kräfte verleihen. Nicht auf die Massen kommt es an, sondern auf die genialen Individuen. „Das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren.“ Im Kampf gegen den Historismus appelliert Nietzsche bezeichnenderweise an die Jugend. Er protestiert „gegen die historische Jugenderziehung des modernen Menschen“ und fordert, „daß der Mensch vor allem zu leben lerne und nur im Dienste des erlernten Lebens die Historie gebrauche“. Die übliche deutsche Jugenderziehung geht von einem „falschen und unfruchtbaren Begriffe der Kultur“ aus: ihr Ziel „ist gar nicht der freie Gebildete, sondern der Gelehrte, der wissenschaftliche Mensch, und zwar der möglichst früh nutzbare wissenschaftliche Mensch, der sich abseits von dem Leben stellt, um es recht deutlich zu erkennen: ihr Resultat, recht empirisch-gemein angeschaut, ist der historisch-ästhetische Bildungsphilister, der altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst, das Sensorium für tausenderlei Anempfindungen, der unersättliche Magen, der doch nicht weiß, was ein rechtschaffener Hunger und Durst ist“. Die Mission der Jugend ist es, „die Begriffe, die jene Gegenwart von ‚Gesundheit‘ und ‚Bildung‘ hat, zu erschüttern“. Jeder einzelne von uns „muß das Chaos in sich organisieren, dadurch, daß er sich auf seine echten Bedürfnisse zurückbesinnt“.

Die dritte unzeitgemäße Betrachtung „Schopenhauer als Erzieher“ will den Typus eines idealen Erziehers und Bildners aufweisen. Als das Geheimnis aller Bildung bezeichnet es Nietzsche, daß sie „nicht künstliche Gliedmaßen, wächserne Nasen, bebrillte Augen“ verleihe, was nur zu einem Afterbild der Erziehung führe, sondern, daß sie Befreiung sei, „Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will, Ausströmung von Licht und Wärme, liebevolles Niederrauschen nächtlichen Regens“, „Nach-

ahnung und Anbetung der Natur, wo diese mütterlich und barmherzig gesinnt ist“, wie auch „Vollendung der Natur, wenn sie ihren grausamen und unbarmherzigen Anfällen vorbeugt und sie zum Guten wendet, wenn sie über die Äußerungen ihrer stiefmütterlichen Gesinnung und ihres traurigen Unverstandes einen Schleier deckt“. Die wahren Erzieher und Bildner, sagt Nietzsche, „verraten dir, was der wahre Ursinn und Grundstoff deines Wesens ist, etwas durchaus Unerziehbares und Unbildbares, aber jedenfalls schwer Zugängliches, Gebundenes, Gelähmtes: deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier“. Ein individualistisches Bildungsideal stellt Nietzsche hier auf, aber dieser Individualismus ist nicht einfach ein Naturalismus, Nietzsche will nicht die gegebene äußere Natur als solche schlechthin anerkennen, sondern er will zum Ursinn, zum Grundstoff des Wesens dringen. Zwei Maximen der Erziehung, die in unserer Zeit im Schwange gehen, prüft Nietzsche: die eine fordert, der Erzieher soll die eigentümliche Stärke seines Zöglings bald erkennen und ausbilden, die andere verlangt, daß der Erzieher alle vorhandenen Kräfte in ein harmonisches Verhältnis bringe. Nietzsche meint dazu: vielleicht sind die beiden Maximen gar nicht Gegensätze, „vielleicht sagt die eine nur, der Mensch soll ein Zentrum, die andere, er soll auch eine Peripherie haben“. Die Aufgabe der Erziehung könnte dann sein, „den ganzen Menschen zu einem lebendig bewegten Sonnen- und Planetensysteme umzubilden und das Gesetz seiner höheren Mechanik zu erkennen“. — In der vierten Unzeitgemäßen Betrachtung „Richard Wagner in Bayreuth“ setzt Nietzsche neben den philosophischen Erzieher den Künstler Wagner als einen „Bildner höchster Art“. Wohl ist nach Nietzsche die Kunst „keine Lehrerin und Erzieherin für das unmittelbare Handeln, der Künstler ist nie in diesem Verstande ein Erzieher und Ratgeber“. Die Kunst ist die „Tätigkeit des Ausruhenden“, ihre Probleme sind „Abkürzungen der unendlich verwickelten Rechnung des menschlichen Handelns und Wollens“. Die Größe und Unentbehrlichkeit der Kunst liegt gerade darin, „daß sie den Schein einer einfacheren Welt, einer kürzeren Lösung der Lebensrätsel erregt“.

Nietzsche plante noch andere Unzeitgemäße Betrachtungen, so sind Entwürfe zu einer Betrachtung „Wir Philologen“ erhalten. Scharfe Kritik wird hier an der herkömmlichen Auffassung der Philologie und der darauf beruhenden Erziehung geübt. So sagt er z. B.: „Daß man nur durch das Altertum Bildung gewinnen könne, ist nicht wahr. Aber man kann von dort aus welche gewinnen, doch die Bildung, welche man jetzt so nennt, nicht. Nur auf einem ganz kastrierten und verlogenen Studium des Altertums erbaut sich unsere Bildung.“ Seine eigene kulturphilosophische und pädagogische Aufgabe kennzeichnet er mit den Worten: „Meine Religion, wenn ich irgend etwas noch so nennen darf, liegt in der Arbeit für die Erzeugung des Genius; Erziehung ist alles zu Hoffende, alles Tröstende heißt Kunst. Erziehung ist Liebe zum Erzeugten, ein Überschuß von Liebe über die Selbstliebe hinaus.“

In den nächsten Werken Nietzsches treten moralphilosophische Probleme in den Vordergrund. Aber auch damit sind Fragen der Erziehung und Bildung verbunden. Wenn Nietzsche gegen alle Herdenmoral kämpft, wenn er im Sinne seines Individualismus das Eigenrecht der großen, schaffenden Individuen betont, so hat das natürlich auch eine pädagogische Bedeutung. In einem Fragment sagt er geradezu: „Große Menschen zu erziehn, ist die höchste Aufgabe der Menschheit.“ Es komme dabei darauf an, „ob durch Erziehung dem Willen die würdigen Objekte gegeben werden oder nicht“.

Das Ideal des Übermenschen hat Nietzsche dann in seinem bekanntesten Werk „Also sprach Zarathustra“ (1883—1885) gezeichnet. Kulturprobleme und Bildungsprobleme sind auch da vereinigt. In einem Abschnitt „Vom Lande der Bildung“ verspottet Nietzsche die Menschen der Gegenwart, deren Bildung nur aus den mancherlei überkommenen Schätzen der Vergangenheit besteht, die vollgeschrieben sind „mit den Zeichen der Vergangenheit, und auch diese Zeichen überpinselt mit neuen Zeichen“. „Alle Zeichen und Völker blicken bunt aus euren Schleiern; alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden. Wer von euch Schleier und Überwürfe und Farben und Gebärden abzöge: gerade genug würde er übrig behalten, um die Vögel damit zu erschrecken.“ Der rückwärtsschauenden Betrachtung stellt Nietzsche die vorwärtsschauende entgegen: „So liebe ich allein noch meiner Kinder Land, das unentdeckte, im fernsten Meere: nach ihm heiße ich meine Segel suchen und suchen. An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin: und an aller Zukunft — diese Gegenwart!“ Es ist bezeichnend, daß Nietzsche in einem späteren Abschnitt „Von alten und neuen Tafeln“ gerade diese Worte noch einmal aufnimmt: „O meine Brüder, nicht zurück soll euer Adel schauen, sondern hinaus! Vertriebene sollt ihr sein aus allen Vater- und Urväterländern! Euer Kinder Land sollt ihr lieben: diese Liebe sei euer neuer Adel — das unentdeckte, im fernsten Meere! Nach ihm heiße ich eure Segel suchen und suchen! An euren Kindern sollt ihr gut machen, daß ihr eurer Väter Kinder seid: alles Vergangene sollt ihr so erlösen! Diese neue Tafel stelle ich über euch!“ Die Aufgaben der Schaffung einer neuen Kultur, die von den großen schaffenden Individuen getragen wird, stellt Nietzsche hin, und im Hinblick auf dieses Ziel vollzieht er eine Umwertung der Werte.

Die Fragen der Umwertung beschäftigen Nietzsche aufs lebhafteste in den späteren Schriften. In „Jenseits von Gut und Böse“ (1886) bezeichnet er die eigentlichen Philosophen als Befehlende und Gesetzgeber, die erst das Wohin und Wozu des Menschen bestimmen, die mit schöpferischer Hand nach der Zukunft greifen. „Ihr Erkennen ist Schaffen, ihr Schaffen ist eine Gesetzgebung, ihr Wille zur Wahrheit ist — Wille zur Macht.“ Vom Gesichtspunkt seiner Ziele und Forderungen aus übt Nietzsche eine immer schärfere Kritik an der bestehenden Kultur und Moral. In der „Götzendämmerung“ (1888) wendet er sich gelegentlich auch

satirisch gegen das Erziehungswesen, besonders das höhere Erziehungswesen, und stellt die von ihm geforderten Kulturerzieher in Gegensatz zu den gewöhnlichen berufsmäßigen Erziehern. „Dem ganzen höheren Erziehungswesen in Deutschland ist die Hauptsache abhanden gekommen: Zweck sowohl als Mittel zum Zweck. Daß Erziehung, Bildung selbst Zweck ist — und nicht ‚das Reich‘ —, daß es zu diesem Zweck der Erzieher bedarf — und nicht der Gymnasiallehrer und Universitätsgelehrten — man vergaß das . . . Erzieher tun not, die selbst erzogen sind, überlegene, vornehme Geister, in jedem Augenblick bewiesen, durch Wort und Schweigen bewiesen, reife, süß gewordene Kulturen — nicht die gelehrten Rüpel, welche Gymnasium und Universität der Jugend heute als ‚höhere Ammen‘ entgegenbringt.“ Er meint von den höheren Schulen mit ihrem Berechtigungswesen: „Was die ‚höheren Schulen‘ Deutschlands tatsächlich erreichen, das ist eine brutale Abrichtung, um, mit möglichst geringem Zeitverlust, eine Unzahl junger Männer für den Staatsdienst nutzbar, ausnutzbar zu machen.“ Oder anderwärts stellt Nietzsche satirische Fragen und Antworten nebeneinander „Aus einer Doktor-Promotion“: „Was ist die Aufgabe alles höheren Schulwesens?“ — Aus dem Menschen eine Maschine zu machen. — „Was ist das Mittel dazu?“ — Er muß lernen, sich langweilen. — „Wie erreicht man das?“ — Durch den Begriff der Pflicht. — „Wer ist sein Vorbild dafür?“ — Der Philolog: der lehrt oxsen. — „Wer ist der vollkommene Mensch?“ — Der Staatsbeamte.“ Man darf in Nietzsches Gedanken keineswegs nur die negative, polemische Seite sehen, sondern muß auch seine positiven Ziele berücksichtigen. Auch das Pädagogische rückt für ihn in eine neue Rangordnung unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung eines höheren Typus des Menschen und einer neuen Kultur. Nietzsche analysiert die Krise der bestehenden Kultur, aber er glaubt auch neue Wege zu neuen Zielen gefunden zu haben.

Auch in den Fragmenten des großen geplanten Werkes „Der Wille zur Macht“ darf man die Umwertung der Werte nicht als eine bloße Negation auffassen, sondern muß die Umwertung auch als eine Neuwertung zu begreifen suchen. Der Wille zur Macht wird Nietzsches Prinzip. „Diese Welt ist der Wille zur Macht — und nichts außerdem! Und auch ihr selber seid dieser Wille zur Macht — und nichts außerdem!“ Der Philosoph ist ihm der große „Erzieher, mächtig genug, um von einsamer Höhe herab lange Ketten von Geschlechtern zu sich hinaufzuziehen“, ihm muß man daher auch „die unheimlichen Vorrechte des großen Erziehers zugestehen“. „Er muß aller Mittel der Zucht und Züchtigung fähig sein: manche Naturen bringt er nur durch Peitschenschläge des Hohnes vorwärts, andere, Träge, Unschlüssige, Feige, Eitle, vielleicht mit übertreibendem Lobe. Ein solcher Erzieher ist jenseits von Gut und Böse; aber niemand darf es wissen.“ Eine Erziehung in den Herrscher-Tugenden, den großen Züchter-Tugenden wird verlangt: „den Affekt des Schaffenden auf die Höhe bringen — nicht mehr Mar-

mor 'behauen!' ist die Aufgabe. Eine harte Schule gerade wird gefordert. Denn: „Was lernt man in einer harten Schule? Gehorchen und Befehlen.“ Die Gesellschaft soll zum Mittel werden für die Starken der Zukunft. „Bis jetzt hatte die ‚Erziehung‘ den Nutzen der Gesellschaft im Auge: nicht den möglichsten Nutzen der Zukunft, sondern den Nutzen der gerade bestehenden Gesellschaft. ‚Werkzeuge‘ für sie wollte man. Gesetzt, der Reichtum an Kraft wäre größer, so ließe sich ein Abzug von Kräften denken, dessen Ziel nicht dem Nutzen der Gesellschaft gälte, sondern einem zukünftigen Nutzen.“ Eine höhere souveräne Art soll sich erheben, „nicht nur eine Herren-Rasse, deren Aufgabe sich damit erschöpfte zu regieren: sondern eine Rasse mit eigener Lebenssphäre, mit einem Überschuß von Kraft für Schönheit, Tapferkeit, Kultur, Manier bis ins Geistigste; eine bejahende Rasse, welche sich jeden großen Luxus gönnen darf.“

Wie Nietzsche als Kulturphilosoph eine Krisis der Kultur aufdeckt und zu neuen Zielen strebt, wie er dabei eine individualistische Auffassung zur Geltung bringt, so deutet er auch auf die Krisis des Bildungswesens am Ende des neunzehnten Jahrhunderts hin und gibt den Begriffen der Bildung und der Erziehung eine neue Bedeutung auf der Grundlage seiner individualistischen Kulturphilosophie.



### III. Probleme der Pädagogik im 20. Jahrhundert

#### Kapitel 16

#### Die pädagogische Reformbewegung bis zum Ende des Weltkriegs

**Literatur:** Bibliographien zur Pädagogik der Gegenwart: Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft, hrsgg. v. R. Lehmann, 2 Jahrgänge. Breslau 1925—1928. Die erziehungswissenschaftliche Forschung, hrsgg. v. A. Hoffmann, bisher 19 Hefte. Erfurt 1925 ff.

Übersichten: E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsgg. v. E. Hahn. 2 Bde. Leipzig 1926 u. 1927. K. F. Sturm, Erziehungswissenschaft der Gegenwart (Philosophische Forschungsberichte H. 8). Berlin 1930. Handbuch der Pädagogik, hrsgg. v. H. Nohl u. L. Pallat. 5 Bde. Langensalza 1929 ff. H. Deiters u. G. Wolff, Führende Erzieher. Langensalza 1932 (erst teilweise erschienen). —

W. Münch, Zukunftspädagogik. 3. Aufl. Berlin 1913. A. Herget, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 2 Bde. Prag-Wien-Leipzig I. 4. Aufl. 1924, II. 5. Aufl. 1925. K. Kessler, Pädagogische Charakterköpfe. 5. Aufl. Frankfurt 1929. R. Lehmann, Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. 2 Bde. Leipzig 1923. W. Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1923. W. Moog, Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang. Langensalza 1926. Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. 3. Aufl. Leipzig 1930. P. Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1926. A. Messer, Pädagogik der Gegenwart. 2. Aufl. Leipzig 1932. H. Grunwald, Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Freiburg 1927. P. Petersen, Die neuereuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926. K. F. Sturm, Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Osterwieck 1930. E. Weber, Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele. Bayreuth 1931.

#### § 48

#### Die Krisis der Pädagogik um die Jahrhundertwende

**Literatur:** W. Münch, Zukunftspädagogik. 3. Aufl. Berlin 1913. Joh. Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Leipzig 1909. E. Marcks, A. Lichtwark. Leipzig 1914. A. v. Zeromski, A. Lichtwark. Jena 1924. L. Praehauser, Kunst und unerfüllte Pädagogik. Wien 1925.

In Nietzsche kommt bereits die Krisis der Kultur und auch die Krisis der Pädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck. Aber auch

sonst tritt die Krisenstimmung in Erscheinung. Politische, soziale, kulturelle Veränderungen mußten ihren Einfluß auf den verschiedensten Gebieten geltend machen. In der Pädagogik äußerte sich die Krisis als Krisis der Schule, als Krisis des Bildungsideals und als Krisis der Wissenschaft von der Pädagogik. Zunächst wandte sich die von modernem Lebensgefühl getragene Strömung des Individualismus mit leidenschaftlicher Kritik gegen überkommene Formen des Schul- und Bildungswesens. Jeder Intellektualismus vor allem wird durch einen individualistischen Irrationalismus bekämpft. Auflehnung gegen einseitige Verstandesbildung, gegen Kenntnisanhäufung und Einzwängung in Regeln, Verwerfung des Ideals der Allgemeinbildung, Betonen der Willenserziehung und des Rechts der Individualität als solcher, das sind Züge individualistischer Pädagogik, wie sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts hervortreten.

Der individualistische Grundzug kann dabei mit verschiedenen anderen Momenten verbunden sein. So kann sich der Individualismus recht wohl auch mit nationalen Ideen und Forderungen verbinden. Paul de Lagarde (1827—1891) hat in seinen „Deutschen Schriften“ (1878 bis 1881) eine nationale deutsche Religion und auch eine deutsche Bildung gefordert, die der Freiheit des Individuums gerecht werden soll. Nicht Erwerb von Kenntnissen, nicht das Gewinnen einer sogenannten Allgemeinbildung läßt er gelten, sondern verlangt Erziehung des Willens und des Charakters. Das Berechtigungswesen ist ihm ein Greuel. Die Staatsschule verwirft er. „Kinderseelen schütten nach dem deutschen Glauben den Tau nachts auf Baum, Gras und Blume; Kinderseelen werden den Tau auch unserem Volke herbeitragen, wenn ihr die Kinder behandelt als aus Gottes Hand euch geschenktes, ursprüngliches, unentwehtes Leben, das für den zu erhalten und zu bilden ist, der es euch geschenkt hat, wenn ihr nichts an sie bringt, nichts um sie her leidet, als was echt, was ursprünglich, was das Vollkommenste ist. Das kann kein Staat tun und keine Staatsschule; denn der Staat erzieht nur um seinen und seiner Auftraggeber weltlichen Vorteil; er lohnt durch Geld und handelt für Geld.“

Mit einer ästhetischen Einstellung ist der Individualismus verbunden in dem eigenartigen, verworrenen Buch, das 1889 erschien und starkes Aufsehen erregte, „Rembrandt als Erzieher“ von Paul Langbehn (1851—1907). Die ästhetisch-künstlerische Bildung wird hier an die erste Stelle gerückt, die wissenschaftliche Bildung wird zurückgedrängt. Der Bildungswert der antiken Kultur erschien als zweifelhaft, die Bedeutung des eigentümlich deutschen Wesens in Kunst, Wissenschaft und Religion wird enthusiastisch hervorgehoben. Die jetzige Jugenderziehung, so heißt es geradezu, ist eine „Art von bethlehemitischem Kindermord“. Als die eigentliche Aufgabe der Erziehung wird in echt individualistischer Weise hingestellt: „den Menschen dasjenige mit vollem Bewußtsein und möglicher Überlegung tun zu lehren, wozu das Beste und Eigenste und Tiefste seiner Natur ihn ohnehin schon instinktiv treibt.“

In pädagogischen Schriften der 90er Jahre tritt die negative, kritische Haltung gegen das bestehende Schulwesen stark hervor. Leidenschaftlich bekämpft man Mängel, fordert etwas Neues, Lebensvolles, ohne daß man dem bereits eine feste Gestalt geben kann. So kritisiert Hugo G ö r i n g in einer Schrift „Die neue Schule, ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung“ (1890) die alte Schule mit ihren tyrannischen Lehrern und der pedantischen Organisation, schildert kraß die Schädigung der Gesundheit für die Schüler, verlangt eine „Deutsche Lebensschule“, die zunächst als Privatschule auf dem Lande errichtet werden soll, wo auf körperliche Erziehung und handwerkliche Betätigung großer Wert gelegt wird, wo die Jugend alle Kulturstufen der Menschheit in natürlicher Ordnung durchleben soll. Ebenfalls 1890 erschien eine Schrift von Paul G ü s s f e l d, „Die Erziehung der deutschen Jugend“, wo besonders die einseitige Verstandesbildung getadelt wird, wo auch auf körperliche Ausbildung großer Wert gelegt, Studium der Natur im Freien gefordert wird, der grammatischen „Folterkammer“ des altsprachlichen Unterrichts gegenüber Französisch und Englisch empfohlen werden. Solche Schriften der 90er Jahre haben eine symptomatische Bedeutung. Man fühlt eine Diskrepanz zwischen der Schule als traditioneller Unterrichtsanstalt und den Forderungen des Lebens der Gegenwart, man wünscht, die Jugend gesunder, lebenspraktischer zu machen als sie bisher war, man sucht nach neuen Wegen der Erziehung — die Erziehung des englischen Gentleman etwa gilt als Muster —, aber man bleibt noch zu sehr bei der Kritik des Alten stehen, als daß man positiv Neues fände.

Die Krisis der Pädagogik als Wissenschaft zeigt sich darin, daß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keine bedeutenden Systematiker aufgetreten sind. Herbarts Pädagogik übte ihren Einfluß aus, aber in der Herbartschen Schule gerade wurden die Gefahren eines Intellektualismus und einer formalistischen Mechanisierung nicht genügend vermieden, und so wandte sich pädagogischer Sturm und Drang mit Leidenschaft gerade gegen die Methodik der Herbartschen Schule. Im Kampf gegen diese wissenschaftliche Pädagogik verwarf man jede Pädagogik als Wissenschaft. Die Zeit des Positivismus war einer pädagogischen Systematik nicht günstig. Wohl begann um 1890 in der Philosophie die Frage nach der eigenen Methodik der Geisteswissenschaften im Gegensatz zu derjenigen der Naturwissenschaften sich zu erheben. Die „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ von Wilhelm D i l t h e y (1833—1912) war schon 1883 erschienen, und 1888 hatte Dilthey eine bemerkenswerte Abhandlung veröffentlicht „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik“, aber diese Gedanken blieben damals wenig beachtet und konnten noch keinen Widerhall in der Pädagogik finden. Erst im 20. Jahrhundert konnte die geistesgeschichtlich-philosophische Betrachtungsweise Diltheys auch für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden.

Dilthey sprach von der „wissenschaftlichen Rückständigkeit der herr-

schenden pädagogischen Systeme“, die den Anspruch machen, die Erziehung allgemeingültig aus Grundsätzen zu regeln. Auch Herbarts Ableitung der Pädagogik aus Ethik und Psychologie lehnte er ab. Er wies darauf hin, daß das Erziehungsideal einer Zeit und eines Volkes in seiner inhaltlichen Fülle historisch bedingt sei, daß außerdem das Verhältnis der individuellen Anlagen und des Berufs in der Gliederung der Berufsarten in Betracht komme und so erst die Erziehungswirklichkeit entstehe, „kraft deren ein Mensch in seiner Zeit, seinem Volke, seiner Gesellschaft sich dem ihm angemessenen Teil seiner Leistung entgegen entwickelt“. Wohl ist dabei ein teleologischer Zusammenhang des Seelenlebens als allgemeine Bedingung vorauszusetzen. Was darin liegt, kann allgemeingültig als Abstraktion aus der Wirklichkeit entwickelt werden, und auch eine pädagogische Darstellung der Mittel, durch den die Vollkommenheit des psychischen Zusammenhangs herbeigeführt wird, ist in allgemeingültiger Weise möglich. Aber dieses Gebiet einer allgemeingültigen Pädagogik ist eng, und konkrete Erziehungsfragen können dadurch nicht aufgelöst werden. Von seiner geisteswissenschaftlichen und geistesgeschichtlichen Orientierung aus sucht Dilthey die Aufgaben einer wissenschaftlichen Pädagogik in neuer Weise zu bestimmen. So soll die Pädagogik den Ursprung der Erziehung, des Unterrichts, der Schulen in der Gesellschaft untersuchen, dann die Beziehungen von Erziehung und Schule zu Familie, Gesellschaft, Staat und Kirche als den Zentren der äußeren Organisation der Gesellschaft, ferner soll sie das Verhältnis des schaffenden Vermögens des Erziehers zu den Anlagen des Zöglings betrachten: all das gehört in den ersten Teil der Pädagogik. Ein zweiter Teil soll die analytische Darstellung der einzelnen Vorgänge umfassen, die in der Erziehung ineinandergreifen, und die Ableitung allgemeingültiger Normen geben, die die Erziehung regeln, eine psychologische Grundlegung für die Bildung der Intelligenz, des Gemüts und des Willens müßte hier geliefert werden. Die Fragen der Erziehung eines Volkes auf bestimmter Kulturstufe können nicht mehr allgemeingültig entschieden werden, sondern nur „auf Grund der genaueren fachmännischen Kenntnis von Geschichte und jetzigem Leben der Erziehung durch eine Art von künstlerischem Handeln, in dem die Gabe des Staatsmannes und des Pädagogen zusammenwirken“. Es ergibt sich da zunächst die Frage, wie aus pädagogischen Elementarvorgängen ein inhaltliches Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtssystem entsteht, wie es einen bestimmten Kulturkreis regiert. Dann ist weiter durch eine vergleichende Betrachtung der Erziehungssysteme zu zeigen, wie die Einzelformen durch die voranschreitende Entwicklung der Menschheit miteinander verbunden sind. Schließlich soll „die Vertiefung in unser nationales Erziehungssystem, in seine Geschichte und seine Gegenwart, die Auffassung der Beziehungen dieses Systems zu unserer Kultur“ instande sein, „dem künstlerischen Wirken der Unterrichtsverwaltung die Wege zu weisen, auf denen die vorsichtige Weitergestaltung unseres nationalen Schulwesens erreicht werden kann“. So

ist Dilthey bestrebt, einen Übergang herzustellen von Fragen nach allgemeingültigen Regeln der Pädagogik zu speziellen Problemen praktischer Unterrichtsreformen. Er entwirft ein großzügiges Programm der Wissenschaft der Pädagogik auf der Grundlage geistesphilosophischer und geisteswissenschaftlich-psychologischer Problemstellung, das als solches auch heute noch keineswegs restlos verwirklicht ist.

Die pädagogische Sturm- und Drangbewegung der 90er Jahre konnte durch die literarische und künstlerische Bewegung der Zeit Verstärkung erhalten, da auch hier Neues im Kampf mit überkommenen Formen emporstrebte. Auch in der schönen Literatur kommt verschiedentlich die kritische Einstellung gegen das herkömmliche Schul- und Bildungswesen zum Ausdruck. Es ist bemerkenswert, daß Probleme der künstlerischen Erziehung von der neuen pädagogischen Bewegung aufgenommen wurden. Seit 1887 bemühte sich Ferdinand Avenarius mit seinem „Kunstwart“ für die Verbreitung einer ästhetisch fundierten Bildung, für „eine den ganzen Menschen stärkende und erhöhende echte Bildung“ zu wirken und allen Kitsch zu bekämpfen. 1886 wurde Alfred Lichtwark (1852—1914) Direktor der Hamburger Kunsthalle, er veranstaltete bald die für Lehrer ungemein anregenden Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken und wirkte durch seine Schriften. 1893 veröffentlichte der Kunsthistoriker Konrad Lange (1855—1921) eine Schrift „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“. Der Kunst maß man in verschiedener Hinsicht eine kulturelle Bedeutung bei. Und es ist verständlich, daß man auf pädagogischem Gebiet nach den Einseitigkeiten des Intellektualismus gerade den Eigenwert des Ästhetischen betonte und auf die Beziehungen künstlerischen Schaffens und Genießens zum Pädagogischen das Augenmerk richtete. Man nahm, wie das Konrad Lange tat, einen bei allen Menschen im Keim vorhandenen Kunstsinn an, den man wecken und ausbilden mußte. Man war sich wohl in der Hauptsache darüber einig, daß es sich dabei mehr um eine Hebung der ästhetischen Empfänglichkeit als etwa um eine Ausbildung zu künstlerischem Schaffen handeln könne, aber man erkannte doch noch nicht genug das Wesen und die Grenzen einer ästhetischen Erziehung. Lichtwarks Anregung verdankte die 1896 begründete Hamburger „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“ ihre Entstehung. Im selben Jahr, 1896, veröffentlichte der Lehrer Heinrich Wolgast (1860—1920) die Schrift „Das Elend unserer Jugendliteratur“, in der unter scharfer Kritik an der üblichen Jugendlektüre eine Erziehung der Jugend zu literarischer Genußfähigkeit gefordert wird. Der Schund in der Jugendliteratur wird jetzt bekämpft, mancherlei Bestrebungen um die Schaffung ästhetisch wertvoller Lektüre setzen ein. 1901 kam, hauptsächlich auf Betreiben Lichtwarks und Konrad Langes, der erste Kunsterziehungstag in Dresden zustande, wo Konrad Lange über das Wesen der künstlerischen Erziehung und Lichtwark über den Deutschen der Zukunft sprach. Auf dem zweiten Kunsterziehungstag in Weimar

1903 behandelte man das Verhältnis zur deutschen Sprache und zu Dichtwerken, auf dem dritten Kunsterziehungstag in Hamburg (1905) standen Fragen der pädagogischen Auswertung der Musik und der Gymnastik im Vordergrund. So führen Probleme der Kunsterziehung in der Tat zu mancherlei pädagogischen Reformbestrebungen.

## § 44

### *Neue Wege in Theorie und Praxis*

(Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Persönlichkeitspädagogik.)

**Literatur:** A. Herget, a. a. O. E. Saupe, a. a. O. W. Moog, a. a. O. (s. Lit. zu Kap. 16). F. Wachsnor, Die ethischen und psychologischen Voraussetzungen der Pädagogik B. Ottos. Jena 1910. R. Müller, B. Ottos Pädagogik. Lichterfelde 1905. G. Ferber, B. Ottos pädagog. Wollen u. Wirken (Päd. Mag. 1024). Langensalza 1925. H. Stammer, Die Persönlichkeitspädagogik E. Lindes. Diss. Würzburg 1930. H. Alberts, Aus dem Leben der B. Otto-Schule. Berlin 1925. W. Timmen, Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart. Paderborn 1917. A. Görland, P. Natorp als Pädagoge. Lpz. 1904. A. Strehler, Die sozial-philosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Bergemanns und Natorps. Diss. Lpz. 1909. H. Geschwind, Die philos. Grundlagen von Natorps Sozialpäd. Lpz. 1920. H. Ph. Becker, Die Probleme der Päd. in der krit. Philosophie der Gegenwart. Langensalza 1925. H. Bellersen, Die Sozialpäd. P. Natorps. Paderborn 1928.

Schon vor 1900 finden sich Versuche, die Krisis auf pädagogischem Gebiet zu überwinden und neue Wege in Theorie und Praxis zu bahnen, und damit sind die Ansätze zu einer pädagogischen Reformbewegung im 20. Jahrhundert gegeben. Mit der Begründung des „Wandervogels“ im Jahr 1896 durch den Primaner Karl Fischer in Berlin-Steglitz kann man den Beginn der Jugendbewegung ansetzen. 1898 errichtete Hermann Lietz das erste Landerziehungsheim. 1895 begann Kerschensteiner als Stadtschulrat in München seine praktisch-organisatorische Tätigkeit. 1897 erschien Ernst Lindes „Persönlichkeitspädagogik“, 1898 Paul Natorps „Sozialpädagogik“. Schon mit diesen paar Daten sind wichtige Seiten der pädagogischen Bewegung im 20. Jahrhundert gekennzeichnet.

Für die Kultur des ausgehenden 19. Jahrhunderts und auch noch des 20. Jahrhunderts sind zwei Strömungen der Lebensanschauung charakteristisch, die einander entgegengesetzt scheinen, die sich bekämpfen und doch auch sich gegenseitig beeinflussen: die Richtung eines Individualismus und diejenige eines Kollektivismus. Ein neues Individualitätsgefühl wie ein neues Gemeinschaftsgefühl hatte sich im 19. Jahrhundert entwickelt. Seit der Romantik hatte man den Wert des Individuellen als des Einmaligen, Unvergleichbaren im Gegensatz zum Allgemeinen betont. Nietzsche machte die individualistische Betrachtungsweise für die Kulturphilosophie und die Geschichtsphilosophie fruchtbar. Und gerade die oft mißverstandenen Anschauungen Nietzsches haben um 1900 eine individualistische Strömung in Literatur und Kunst wie im Leben gefördert. Aber im 19. Jahrhundert konnte sich auch eine

kollektivistische Lebensanschauung entfalten, die sich gerade durch eine besondere Wertschätzung des sozialen Lebens gegenüber dem individuellen auszeichnet und auf Grund dieser eine neue Methode der Wissenschaft und der Lebensführung zu gewinnen sucht. Daß der Gesichtspunkt des sozialen Lebens im 19. Jahrhundert so sehr hervortritt, hat seinen historischen Grund in der Entwicklung der politischen und sozialen Zustände in Westeuropa seit der französischen Revolution. Die Begriffe des Staates, der Nation und der Gesellschaft erfuhren im Lauf des 19. Jahrhunderts eine Neubewertung. Staaten und Nationen erhielten eine veränderte Struktur, weiter aber entstanden bei der Umgestaltung der materiellen Grundlagen des sozialen Lebens durch die Entwicklung der Technik und Industrie sowie der kapitalistischen Wirtschaftsweisen neue Gesellschaftsschichten, äußere und innere Wandlungen vollzogen sich in der ganzen Gesellschaft. So rückten soziale Probleme im 19. und 20. Jahrhundert immer mehr in den Vordergrund, ja soziale Krisen konnten eintreten, die schwere Erschütterungen des ganzen kulturellen Lebens zur Folge hatten. Es ist verständlich, daß infolge solcher Bewegungen des sozialen Lebens eine besondere Wertung der sozialen Interessen und Tendenzen gegenüber den individuellen Platz greifen konnte. Das Individuum erscheint als bedingt durch die herrschenden sozialen Zustände, durch die wirtschaftlichen Formen, durch das Milieu, worin es aufwächst. Während für den Individualismus die Individualität einen unbedingten Wert besitzt, werden durch eine kollektivistische Betrachtungsweise gerade Bedingtheiten der individuellen Existenz aufgewiesen, wird ein kollektives Gebilde irgendwelcher Art als Macht über die Individuen gesetzt.

Das Nebeneinander und Gegeneinander der Strömungen des Individualismus und des Kollektivismus mußte auch in der Pädagogik seinen Ausdruck finden. Sowohl das neue Individualitätsgefühl als auch das neue Gemeinschaftsgefühl konnte sich nicht mit dem Rahmen des bestehenden Unterrichtswesens begnügen, mußte nach neuen pädagogischen Formen verlangen. Den Strömungen des Individualismus und des Kollektivismus oder Sozialismus entsprechend haben sich in der Pädagogik die Richtungen der Individualpädagogik und der Sozialpädagogik herausgebildet, die sich in der Bestimmung des Ziels der Bildung wie in der Methode unterscheiden. Die Anhänger der einen Richtung legen den Akzent bewußt und radikal auf die Bildung der Individualität, die Anhänger der anderen Richtung betonen die Notwendigkeit der Erziehung zu einer den Individuen übergeordneten Gemeinschaft. Einig sind beide Richtungen in ihrer polemischen Haltung. Beide sind geboren aus dem Gefühl der Unbefriedigtheit mit herrschenden pädagogischen Grundsätzen, aus dem Drang des Protestes gegen das Bestehende, wie er gegen Ende des 19. Jahrhunderts sich geltend machte, aus der Sehnsucht nach neuem Leben und neuen Zielsetzungen in der Pädagogik wie in der ganzen Kultur. Eine revolutionäre Grundstimmung bricht in beiden Richtungen durch. Man lehnte sich auf gegen einseitige Ver-

standesbildung, Kenntnisanhäufung und Einzwängung in Regeln, man verwirft das Ideal einer vielseitigen Allgemeinbildung. Aber in ihren positiven pädagogischen Aufstellungen gehen die Richtungen auseinander.

Die Gedanken eines modernen Individualismus hat die schwedische Schriftstellerin Ellen Key (1849—1926) in eine bestechende populäre Form gebracht. Durchaus dilettantisch sind ihre pädagogischen Reformpläne, wie sie diese in ihrem vielgelesenen Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (schwedisch 1900, deutsch 1902) verkündet hat. Wie bei Rousseau ist auch bei Ellen Key der Individualismus mit einem Naturalismus verbunden. Der Individualismus ist bei ihr gesteigert durch Aufnahme Nietzschescher Gedanken, der Naturalismus durch Aufnahme von Ansichten der naturwissenschaftlichen Evolutionslehre des Darwinismus. Maßlose Angriffe richtet Ellen Key gegen das bisherige Erziehungs- und Unterrichtswesen. In den Schulen würden die Rohstoffe der Persönlichkeit erstickt, Seelenmorde würden da begangen. Gymnasien und Seminare seien „Vernichter der Persönlichkeit“, das bestehende Schulwesen bilde „ein undurchdringliches Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen, wo jeder Punkt sich zum Angriff eignet“. Die Resultate der jetzigen Schule seien: „abgenutzte Hirnkraft, schwache Nerven, gehemmte Originalität, erschöpfte Initiative, abgestumpfter Blick für die umgebenden Wirklichkeiten, erstickte Idealität unter dem fieberhaften Eifer, es zu einem ‚Posten‘ zu bringen — eine Hetzjagd, bei der Eltern wie Kinder den Verlust eines Jahres als ein großes Unglück betrachten“. Als das demoralisierendste Moment der Erziehung betrachtete Ellen Key den christlichen Religionsunterricht. Enthusiastisch verkündet sie das Recht, ja die Heiligkeit des Kindes. „Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen, bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist, bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt — werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen.“ Naturgesetze und Sollensgesetze werden hier vom Standpunkt eines Naturalismus aus zusammengeworfen. Dieser Naturalismus, der das Individuum als etwas von vornherein Gegebenes auffaßt und die naturhafte Individualität unter allen Umständen respektiert wissen will, führt im Grunde zu einem pädagogischen Skeptizismus, der die Aufhebung aller Erziehung bedeutet. So sagt Ellen Key geradezu: „Man sollte endlich einsehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt, nicht zu erziehen.“ „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“ Ein optimistischer Rousseauscher Glaube äußert sich da, nach dem die Natur



als absolut gut und das Böse als nachträglich hineingebracht gilt. Die Rechte des Kindes werden vor allem betont, das Kind wird gleich auf dieselbe Stufe wie der Erwachsene gestellt. „Man soll das Kind wie seinesgleichen behandeln, ihm dieselbe Zurückhaltung, dasselbe Feingefühl, dasselbe Vertrauen zeigen wie einem Erwachsenen.“ Keine der individuellen Lebensäußerungen des Kindes soll unterdrückt werden, „insofern sie nicht dem Kinde selbst oder andern zum Schaden gereicht“. Die Kunst der „natürlichen Erziehung“ wird sich vor unmittelbaren Eingriffen hüten und mehr die „ganze Wachsamkeit auf die Bildung der Umgebung richten, in der das Kind heranwächst“. Von solcher individualistisch-naturalistischen Einstellung aus verwirft Ellen Key die ganze traditionelle Erziehung und besonders die Schule, findet sie darin eine „empörende physische und psychische Mißhandlung“. „Einzelreformen in einer modernen Schule bedeuten nichts, es muß eine große Revolution vorbereitet, das ganze jetzige System zertrümmert werden; von diesem darf kein Stein auf dem andern bleiben; es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen.“ Eine revolutionäre Stimmung macht sich da geltend. Die neue Erziehung soll sich auf der Grundlage der individualistisch-naturalistischen Lebensanschauung erheben.

Die „Schule der Zukunft“ ist für Ellen Key eine Schule, in der „die Seelen eine freie volle Selbstentwicklung erhalten könnten“. Bezeichnenderweise will Ellen Key schon die Erziehung des Kleinkindes ganz im individualistischen Sinn gestaltet wissen, die erste Erziehung soll im Haus durch verständnisvolle Eltern erfolgen. Kindergärten und Kleinkinderschulen sind schon zu kollektivistisch orientiert: der Kindergarten „ist nur eine Fabrik“. Die Seelen werden schon im Kindergarten „für die Uniform einexerziert, und überhaupt ist es überall die Schule mit ihrem Kameraden- und Korpsgeist, die der öffentlichen Gewissenlosigkeit den Weg bahnt“. Nicht zu einem bloßen Glied der Gesellschaft, nicht zu einem Dutzendmenschen soll das Kind erzogen werden, sondern seine individuelle Eigenart soll entwickelt werden. Eine Schule kann „niemals volle Einsicht in die Eigenart der Persönlichkeit erhalten“, darum ist die individuelle Erziehung und individueller Unterricht im Hause für Ellen Key das Ideale, weil nur da alle Rücksicht auf die Individualität genommen werden kann. „Jedes Individuum allein seinem Gewissen gegenüberzustellen, das ist das höchste Resultat der Erziehung.“ Auch die Methode des Unterrichts ist von Anfang an ganz individualistisch: „Selbstbeobachtung und Selbstarbeit des Kindes“ sind schon beim allerersten Unterricht die Erziehungsmittel. Auf der Grundlage des häuslichen Unterrichts soll die Zukunftsschule aufbauen, die die allgemeine Bildung „nach einem jeden Individuum angepaßten Plan“ fortsetzt. Wahlfreiheit in allen Gegenständen herrscht in dieser Schule. In methodisch-didaktischer Hinsicht werden als die vier Ecksteine der neuen Schule bezeichnet: „Frühe Spezialisierung da, wo ausgeprägte individuelle Anlagen vorhanden sind; Konzentrierung auf gewisse Gegenstände zu gewissen Zeitpunkten; selbständiges Arbeiten

während der ganzen Schulzeit; Wirklichkeitsberührung während aller Schulstadien.“ Der Lehrer lehrt im wesentlichen den Schüler, „seine eigenen Beobachtungen zu machen, seine eigenen Aufgaben zu lösen, seine eigenen Hilfsmittel zu finden“. Zeugnisse oder Belohnungen werden in dieser Zukunftsschule nicht erteilt, es gibt auch keine Klasseneinteilung. Das Schulgebäude besitzt vor allem eine reichhaltige Bibliothek und ist von einem großen Garten umgeben. Zur Ausübung von Handwerken, wie Buchbinderei und Tischlerei, zu Sport und Tanz wird Gelegenheit geboten. Studiert werden soll möglichst im Freien, Regentage können zu schriftlichen Verarbeitungen benutzt werden. Ganz neue Seminarien müssen die Lehrer für diese Zukunftsschule vorbereiten. Angestellt werden die Lehrer nach einem Probejahr, worüber Prüfungsbeisitzer, die das ganze Jahr über den Unterricht verfolgen, und die Kinder selbst zu entscheiden haben. Die Kinder, meint Ellen Key, wählen „das Vortrefflichste mit erstaunlicher Unfehlbarkeit“.

So zieht Ellen Key in der Tat die Konsequenzen des Individualismus und des Naturalismus. Mit Emphase wird die Bedeutung der Individualität des Kindes betont und die Berücksichtigung dieser Individualität, das Ausgehen von der individuellen Natur des Kindes als das pädagogisch Wesentliche hingestellt. Ellen Keys individualpädagogische Ideen haben in einer Zeit, wo der Individualismus hauptsächlich durch Einwirkung von Nietzsche in weitere Kreise drang, bei Dilettanten viel Anklang gefunden, sind auch zum Teil von der Schulreformbewegung aufgenommen worden, ohne daß sie damals in wissenschaftlicher Kritik genügend geprüft worden wären.

Die Strömung des Individualismus in der Pädagogik äußerte sich in mancherlei heftigen Angriffen auf das ganze Schulwesen, die meist von Dilettanten herrührten und sich in krassen, oft subjektive Erinnerungen verallgemeinernden Schilderungen gefielen. Das Polemische stand dabei im Vordergrund, positive Reformpläne waren noch keineswegs ausgereift, nur die Forderung der Berücksichtigung der Individualität wurde immer wieder mit Leidenschaft erhoben. In Deutschland war ein typischer Vertreter der Individualpädagogik in der Zeit nach 1900 Ludwig Gurlitt (1885—1910), der im Unterschied von Ellen Key dem Individualismus eine mehr männliche und nationale Note gab. Seine pessimistische Kritik des Schulwesens, besonders der höheren Schule, in Deutschland verband er mit Betrachtungen der politischen Verhältnisse. In seinen Büchern „Der Deutsche und sein Vaterland“ (1902) und „Der Deutsche und seine Schule“ (1905) erhob er heftige Anklagen gegen den herrschenden Schulunterricht, besonders den fremdsprachlichen Unterricht. „Unsere Schulen lasten auf Deutschland wie ein Fremdkörper“, erklärte er. Die ganze übliche Methodik und Didaktik verwarf er, weil sie zu Schablonentum und Regelkram führe, der Individualität nicht gerecht werde. Auf der einen Seite stehen „Historismus, Dogmatismus, Formalismus, Schematismus, Pennalismus, Autoritätsabhängigkeit und auf der andern Seite die nach Freiheit

ringende menschliche Persönlichkeit“. Die positiven pädagogischen Pläne Gurlitts, wie sie besonders die Schriften „Erziehung zur Mannhaftigkeit“ (1906) und „Erziehungslehre“ (1909) darstellen, enttäuschen, denn sie enthalten nur allgemeine individualistische und naturalistische Forderungen. Kennzeichnend ist, daß Gurlitt Erziehung zur Mannhaftigkeit verlangt. Mannhaftigkeit, die an die Stelle der gelehrten Bildung treten soll, ist ihm „das furchtlose Tun des Notwendigen“ oder einfach „das Leben, wie man es seiner Natur nach leben muß“. Auf Willensbildung wird großer Wert gelegt, und vor allem die körperliche Erziehung soll dazu dienen. Körperliche Kräftigung in Spiel und Sport, handwerkliche Betätigung sollen eine „Steigerung des Schaffenstriebes und damit Steigerung der Lebensfreude und des Selbstbewußtseins“ bewirken. Auch das ästhetische Moment wird bei Gurlitt bezeichnenderweise berücksichtigt, aber auch hier spielt der Naturbegriff eine Rolle. Die wahre Kunsterziehung ist ihm „ein Hineinführen in die Natur und ein Frohwerden in der Natur“.

Weder Ellen Key noch Gurlitt gelangen mit ihrem Individualismus zu einem pädagogischen System oder zum Ausbau organisatorischer Reformen. Der Individualismus wird zu einem Subjektivismus, der nichts Objektivgültiges anerkennt, der im Grunde die Möglichkeit der Erziehung aufhebt, und der Naturalismus mit seinem Hinweis auf die sich selbst entwickelnde Natur des Individuums gibt keine genügende Bestimmung des pädagogischen Ziels. Die kritische, revolutionäre Haltung gegen die traditionelle Pädagogik, besonders gegen den Intellektualismus herrscht hier noch vor.

Die Motive des pädagogischen Individualismus drangen auch in die praktische Reformpädagogik der Volksschule ein. So hat der Bremer Lehrer Heinrich Scharrelmann (geb. 1871) seinerzeit heftig gegen Bürokratismus und Schematismus in der Schule gekämpft, größere Freiheit für den Lehrer wie für den Schüler gefordert. Auf Individualität und Persönlichkeit kommt es auch ihm vor allem an. So ist sein Bestreben, den Unterricht lebensvoll, kindertümlich zu gestalten, die Produktivität des Lehrers und des Kindes zu ihrem Recht kommen zu lassen. Forderungen einer impressionistischen Erlebnispädagogik ergeben sich so, die vom Erleben des Kindes ausgeht und die Methodik durch die lebendige Persönlichkeit des Lehrers ersetzen will. „Erlebte Pädagogik“ (1912) nennt sich eine Schrift Scharrelmanns, eine andere „Herzhafter Unterricht“ (1910). Eine radikale Umgestaltung der Unterrichtsmethode wird damit gefordert. Scharrelmann will die Persönlichkeit des Lehrers ganz frei, ungebunden von pädagogischen Vorschriften wirken lassen, will Erlebnisse in den Mittelpunkt stellen und das seelische Erleben des Kindes beeinflussen. „Das simpelste eigene Erlebnis ist mehr wert als Bände zusammengelesener pädagogischer Weisheit, die gemerkt werden soll.“ Scharrelmann hat seine Anschauungen auch praktisch-pädagogisch für die verschiedenen Unterrichtsgebiete verwertet. So hat er besonders den freien, aus dem kindlichen

Lebenskreis erwachsenen Aufsatz im Deutschunterricht einzuführen gesucht und in seinen vielgelesenen Schriften, wie „Im Rahmen des Alltags“ (1909) anregende Beispiele dafür gegeben. Er hat eine „produktive Geometrie“ gefordert, er hat die Bedeutung des Anschauungsunterrichts und der Heimatkunde hervorgehoben, so in dem Buch „Goldene Heimat“ (1908), er hat aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht das Realienbuch zu beseitigen und den Unterricht auch da lebensvoll zu gestalten gesucht. Produktivität ist ihm wesentliches Unterrichtsprinzip. „Produktion ist das einzige Mittel, welches zur tiefsten Lebensfreude, zur höchsten Krafterfaltung, zum weitesten, segensvollsten Wirken führt.“ Charakteristischerweise verwirft Scharrelmann alle schematische Methodik. Durch lebendige Darstellung soll der Lehrer packend aufs Gemüt des Kindes wirken, das ist das Wesentliche. Die Kampfhaltung gegen die herkömmliche Methodik tritt bei Scharrelmann deutlich hervor, aber die neue Methodik, die gesucht wird, ist noch stark individualistisch und subjektivistisch.

In manchen Punkten berührt sich mit Scharrelmann auch der Bremer Fritz Gansberg (geb. 1871), der mit Scharrelmann zeitweise in enger Arbeitsgemeinschaft stand. „Schaffensfreude“ ist der Titel eines Buches von Gansberg, das an Scharrelmanns Prinzip der Produktivität erinnert. Aber Gansberg ist in methodischer Hinsicht nicht so radikal individualistisch, er sucht in besonnener Weise Reformen im Rahmen der Schule durchzuführen. Bahnbrechend war seine Fibel „Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute“ (1905), da er die Fibel zu einem anregenden, lebendigen Kinderbuch ausgestaltete. Für den methodischen Ausbau des Arbeitsschulgedankens hat Gansberg gewirkt. Über den Individualismus geht er hinaus mit seiner Forderung einer demokratischen Pädagogik, wie er sie in dem Buch „Demokratische Pädagogik“ (1911) entwickelt. Der Sinn der allgemeinen Schule ist ihm, „in das gesamte geistige Gut des Volkes einzuführen und eine erste Bekanntschaft zu vermitteln mit den Büchern, worin die Lieder und Geschichten, die Lebensregeln und die Staatsgesetze, die Naturbeobachtungen, die Erfindungen und Entdeckungen aufgespeichert sind“.

Individualistische Züge treten auch bei einem Schulreformer hervor, der ganz eigene Wege gegangen ist und der nicht in der öffentlichen Schule, sondern in der Privatschule sein Arbeitsgebiet suchte, bei Berthold Otto (geb. 1859). Er gehört zu den Erzieherpersönlichkeiten, die vor allem durch ihren persönlichen Einfluß in praktisch-pädagogischer Betätigung lebendig wirken. 1901 begründete er in Berlin-Lichterfelde die „Hauslehrerschule“; die Zeitschrift „Der Hauslehrer“ (seit 1917 „Der Volksgeist“ mit der Beilage „Der Hauslehrer“) machte er zum Organ seiner pädagogischen Ideen. Auch in Schriften, wie „Lehrgang der Zukunftsschule“ (1901, 2. Aufl. 1912), „Beiträge zur Psychologie des Unterrichts“ (1903), „Vom königlichen Amt der Eltern“ (1906), „Kindesmundart“ (1908), „Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule“ (1914) u. a. hat er seine Gedanken dargestellt. Im

Sinne individualistischer Ideen wendet sich Otto gegen alles Schablonentum im Unterricht und geht prinzipiell von der Individualität des Kindes aus. Der Typus des jetzigen Durchschnittsmenschen ist seiner Ansicht nach „im wesentlichen erst durch die nivellierende Behandlung, die die Geister in der Schule erfahren, hervorgebracht“. Er sucht demgegenüber eine pädagogische Methode, „die der Begabung der Kinder mehr gerecht wird, die nicht nur nivelliert, die nicht zur Korrektheit führt, überhaupt nichts aufzwingt, sondern alles, was von selber wächst, sich nach Möglichkeit entfalten läßt“. Nicht das Verstandesmäßige, sondern das Triebhafte ist ihm dabei das Ursprüngliche im Kinde, und an die kindlichen Triebe ist daher auch pädagogisch anzuknüpfen. Otto benutzt so den Trieb zur Erkenntnis wie den Trieb zum Spiel im Kinde. Die körperliche wie die geistige Entwicklung soll nach immanenter organischer Gesetzmäßigkeit erfolgen. Dabei will Otto das Individuum aber nicht isolieren, sondern er stellt es bei aller Berücksichtigung der Individualität in die Gemeinschaft hinein, er will gerade ein volksorganisches Denken gefördert wissen, echte Kultur ist ihm etwas im Volkstum Wurzelndes, etwas Natürliches, das der Individualität nicht widerstrebt, und so muß sich auch alle echte Bildung darauf beziehen. Vom volksorganischen Gesichtspunkt betont er auch die Bedeutung der Sprache als der „primären Form der Gemeinschaft“. Auch die Sprache ist ein organisches Produkt, das aus dem Wesen des Kindes heraus erwachsen muß. Nicht um fremde Sprachen und fremde Kulturen kann es sich dabei handeln, sondern um die Muttersprache und die auf das eigene Volkstum begründete Kultur. Das Kind verhält sich auch bei der Sprache schaffend, es drückt sich in der seiner geistigen Wachstumsstufe angepaßten Weise aus, es hat seine ihm gemäße lebendige Sprechweise. Für Otto ergibt sich daraus die pädagogische Forderung, daß der Lehrer die jeweilige Altersmundart des Kindes berücksichtigen muß und ihm nicht einfach die unkindliche Schriftsprache aufzwingen darf. Die Entwicklung muß von selbst allmählich und stufenweise von der Altersmundart des Kindes zur Sprache des Erwachsenen führen. Der Sprachunterricht hat für Otto eine grundlegende Bedeutung. Die Sprache dient der Schulung des Denkens und führt zum Ziel der Bildung. Mit dem Sprechunterricht ist Anschauungsunterricht verbunden. „Körperliche Gegenwart der Dinge“ im Unterricht ist nötig, durch Besprechung und Beobachtung soll das Kind die Merkmale sich bewußt machen und klare Begriffe gewinnen. Zu Einteilungen und Definitionen werden die Kinder angeleitet, so daß die Grundbegriffe des wissenschaftlichen Denkens methodisch von ihnen selbst erarbeitet werden. Sie werden befähigt, „unanfechtbare Definitionen mit dem vollkommensten Verständnis aufzustellen“. Otto kann geradezu sagen: „Gebildet ist, wer alles versteht, was er spricht.“ Bildung ist für Otto formale Bildung, aber er versteht darunter nicht eine formale Bildung im Sinne des alten Gymnasiums, die „darin bestand, daß sie einen Stand der Gebildeten von einem Stand der Un-

gebildeten abschied“, sondern er gibt diesem Begriff einen neuen Sinn, versteht darunter „die Fähigkeit, die Außenwelt denkend zu beobachten, und die Fähigkeit, den eigenen Geist denkend zu beobachten“, was zur Gewinnung eines begrifflich erarbeiteten, geschlossenen Weltbildes führt.

Im Unterricht beseitigt Otto allen Zwang. Es gibt bei ihm keinen Lehrplan und keine Einteilung in einzelne Unterrichtsfächer. Der Forschungstrieb des Kindes selbst ist maßgebend für den Gang des Unterrichts. Das Kind fragt nach dem, wofür es Interesse hat, und Mitschüler oder der Lehrer sollen darauf antworten oder in gemeinsamer Arbeit die Lösung finden. Aller Unterricht wird Gelegenheitsunterricht. Der zwanglose, freie Charakter des Zusammenseins tritt am deutlichsten in dem sogenannten „Gesamtunterricht“ Berthold Ottos hervor. Dieser Gesamtunterricht soll ein „Abbild der großen Volksdenkgemeinschaft sein“ und weiter „die geeignete Organisation, sich in gemeinsamer Erkenntnisarbeit die Welt in ihrer Gesamtheit sozusagen zu erobern, alle Erkenntnis vollkommen neu in sich zu schaffen“. Drei- bis viermal in der Woche versammeln sich alle Schüler und Lehrer zu zwangloser Aussprache. Da werden Gemeinschaftsangelegenheiten erledigt, Gesetze für die Schüler beraten usw. Dann aber können die Schüler irgendwelche Fragen stellen, die sie interessieren und über die dann diskutiert wird. Der jüngste Schüler darf jeweils zuerst antworten, und die älteren müssen sich klar und einfach für alle verständlich ausdrücken. Zwanglose gegenseitige Anregung herrscht hier, frei können sich die Schüler äußern und ihre Begabung entfalten. Für das einzelne Individuum wie für die Gemeinschaft soll solcher Unterricht bildend sein. Außer diesem die ganze Schule umfassenden Gesamtunterricht hat jede der vier Altersstufen, in die die Schüler sich freiwillig einreihen, für sich einen Gesamtunterricht, es gibt so einen Anfänger-, Unter-, Mittel- und Oberkursus. Auch werden freie besondere Arbeitsgemeinschaften für dieses oder jenes Sachgebiet gebildet. Die Schulsucht wird von den Schülern selbst durch ein Schülergericht ausgeübt, eine aus Schülern zusammengesetzte Schulkanzlei hat polizeiliche Befugnisse und kann Anklagen vor dem Schülergericht erheben.

Berthold Otto hat so in seiner Schule eine eigene Organisation geschaffen, die natürlich wesentlich durch seine eigene lebendig wirkende Persönlichkeit getragen ist. In seinem Werk über die Zukunftsschule entwirft er darüber hinaus den Plan eines Schulsystems in einem Zukunftsstaat, der auch starke volkswirtschaftliche Reformen zur Voraussetzung hat. Die einklassige Dorfschule steht unter Leitung eines „Landpflegers“, umfaßt Knaben und Mädchen nach dem Prinzip der Koedukation und pflegt im Unterricht naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, sprachliche und geschichtliche Heimatkunde. Die „Kreis-schulstadt“ dann soll Schüler und Schülerinnen von 15 bis 19 Jahren für Berufe und Studien vorbereiten. Die Schüler haben da das Recht der Selbstverwaltung, Gruppen schließen sich um „Helfer“ zur wissenschaftlichen Ausbildung zusammen, in einem „Gesamtunterricht“ werden

interessierende Fragen gemeinsam besprochen. Eine dritte Schultart sind die „pädagogischen Provinzen“, die in der Nähe von Großstädten liegen und von Stadtkindern besucht werden. Berthold Otto gelangt so zu weitgreifenden pädagogischen Reformen, die eine völlige Veränderung des bestehenden Schulwesens verlangen.

Wenn bei Berthold Otto die individualistische Tendenz hauptsächlich darin zum Ausdruck kommt, daß er den Unterricht ganz an der Individualität des Kindes orientiert und ein freies organisches Wachsenlassen empfiehlt, so bekundet sich bei manchen anderen Schulreformern der Individualismus besonders in einer Betonung der Persönlichkeit des Lehrers gegenüber aller Schematik und Methodik. In diesem Sinne hat man von „Persönlichkeitspädagogik“ gesprochen. Der Volksschullehrer Ernst Linde (geb. 1864) hat im Jahr 1897 ein vielbeachtetes Werk „Persönlichkeitspädagogik“ veröffentlicht. Während in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß des Herbartianismus wie auch infolge der ganzen äußeren Organisation der Schule eine starre Methodik in der Praxis vorherrschte, wendet sich Linde leidenschaftlich gegen die „Methodengläubigkeit unserer Tage“. Lindes Überzeugung ist: „Die Methode ist gar nicht imstande, das zu leisten, was man von ihr erwartet. Kein Unterrichtsstoff wird durch bloße Bearbeitung nach irgendwelchen Normen erziehungskräftig; dazu ist vielmehr allein sein Lebendigwerden im Geist des Erziehers imstande, und dieses Wiedergebaren des Unterrichtsstoffes im Gemüt des Erziehers macht nicht selten alle besondere ‚methodische‘ Bearbeitung überflüssig.“ Dem bloß Mechanischen und Technischen gegenüber wird die Freiheit der lebendigen Persönlichkeit hervorgehoben. Der Intellektualismus wird aus psychologischen und pädagogischen Gründen abgelehnt. Nicht der Verstand, sondern das „Gemüt“ gilt Linde als das Ursprüngliche und Wesentliche, auf das Gemüt muß sich daher die pädagogische Einwirkung vor allem beziehen. Der Lehrer ist dem schaffenden Künstler zu vergleichen, vom „unterrichtlichen Empfinden“ muß er sich mehr leiten lassen als von pädagogischen Regeln, der Lehrstoff muß zum Lebensstoff werden. Unterricht ist „Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des kindlichen Verständnisses“. Linde knüpft an die bedeutsame, schon 1867 erschienene Schrift von Rudolf Hildebrand an, „Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Bildung und Erziehung überhaupt“.

In ähnlicher Richtung wie Linde bewegt sich Ernst Weber (geb. 1873), der von Nietzsche und der Kunsterziehungsbewegung beeinflusst die ästhetischen Momente im Pädagogischen noch stärker als Linde betont. Ihm ist die Ästhetik neben der Ethik eine Grundwissenschaft der Pädagogik, wie er in seinem Werk „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“ (1907) dargelegt hat. Und wie Linde gibt er in der Schrift „Die Lehrerpersönlichkeit“ (1912) der schaffenden Persönlichkeit des Lehrers, den er mit dem Künstler vergleicht, den Vorrang. Nur die Kunst könne den Gegensatz von Schule und Leben überwinden.

und dem Intellektualismus erfolgreich entgegenwirken. Die Kunsterziehung spielt daher bei Weber eine wesentliche Rolle, um die Gestaltung des Zeichenunterrichts und die Methodik der Gedichtbehandlung von ästhetischen und pädagogischen Gesichtspunkten aus hat er sich verdient gemacht. Ganz prinzipiell verbindet er ästhetische und pädagogische Momente. Der Lehrer ist ihm der „pädagogische Künstler“, der die Seele des Kindes zu gestalten hat. Die didaktische Lektion soll ein Kunstwerk sein, das ästhetischen Gesetzen gehorcht. Nicht auf das Rationale, sondern auf das Irrationale in seiner Lebenswirkung kommt es an. „Der Lehrer-Künstler komponiert nur im Hinblick auf eine Lebenswirkung, nicht im Hinblick auf psychologische Begriffsentstehung. Nicht das streng wissenschaftliche Denken, nicht die Fähigkeit, nüchtern und sachlich zu urteilen und zu schließen, machen den Pädagogen, sondern das leichtbewegliche Künstlergemüt, das sich dem auftretenden Neuen rasch hinzugeben, es organisch mit dem eigenen Ich zu verschmelzen und als ein neues Gebilde wieder erscheinen zu lassen vermag.“

Ebenfalls von der Kunsterziehungsbewegung beeinflusst ist Hermann Itschner (1873—1923), dessen Hauptwerk eine umfangreiche „Unterrichtslehre“ (1908) ist. Er faßt den Unterricht als „Entbindung gestaltender Kraft im Dienste des Werdens der Persönlichkeit mittelst Verdeutlichung des Lebens“.

Solchen von der Lebensanschauung eines Individualismus getragenen Formen einer Individual- und Persönlichkeitspädagogik, wie sie um 1900 hervortraten, standen gegenüber die Tendenzen einer Sozialpädagogik, die schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts eine Ausgestaltung erfuhren. In einer Zeit, wo soziale Probleme sich aufs stärkste geltend machten, wo soziale Mächte den einzelnen fast zu unterdrücken schienen und soziale Aufgaben für jeden unabweisbar waren, mußte auch die Frage einer sozialen Erziehung Bedeutung gewinnen. Wenn für die Individualpädagogik der Individualitätsbegriff Ausgangspunkt, aber auch Zielbegriff ist, so konnte von einem Standpunkt, der die Gemeinschaft dem Individuum überordnete, Erziehung durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft gefordert werden. Damit erheben sich Probleme einer Sozialpädagogik. Je nachdem das pädagogische Ziel in einer idealen Gemeinschaft oder in einer empirischen Gemeinschaft erblickt wird, nimmt die Sozialpädagogik einen idealistischen oder einen empiristischen Charakter an. Die idealistische Sozialpädagogik hat gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch den Marburger Philosophen und Pädagogen Paul Natorp (1854—1924) eine bedeutsame Ausprägung erhalten. Die philosophische Bewegung des Neukantianismus der sog. Marburger Schule, deren Häupter Hermann Cohen und Paul Natorp waren, knüpfte bewußt an den Kantischen Kritizismus an und bildete ihn im Sinne eines logischen Idealismus weiter. Der philosophische Realismus, auch der metaphysische Realismus Herbarts, mußte von solchem Standpunkt aus eine Ablehnung erfahren.



Natorp hat nun weiter aber auch die Pädagogik Herbarts bekämpft und ihm gegenüber mit Entschiedenheit auf Pestalozzi hingewiesen, in dessen Pädagogik er idealistische Grundgedanken findet, so daß er Beziehungen zwischen Pestalozzi und Kant feststellen kann. Natorp hat ein eigenes philosophisch begründetes, idealistisches System der Sozialpädagogik entworfen, in dem er Lehren Platons, Kants und Pestalozzis verwertet und in neuer Weise gestaltet. 1898 erschien sein Werk „Sozialpädagogik“, das nach dem Untertitel eine „Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ geben will. Natorp hat sich, besonders in einer Abhandlung „Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik“ gegen die Ansicht der Herbartianer gewandt, nach der Ethik und Psychologie die beiden Grundwissenschaften der Pädagogik seien, und erklärt: „zur Grundlegung der Pädagogik genügen nicht zwei aus dem Ganzen gelöste Teile der Philosophie, Ethik und Psychologie, sondern es gehört dazu die ganze Philosophie, in allen ihren Zweigen“. Für die Bestimmung des Ziels der Erziehung sind ihm die reinen Gesetzeswissenschaften Logik, Ethik und Ästhetik wesentlich. Eine breite philosophische Grundlegung der Pädagogik fordert Natorp also. In der Darstellung der Sozialpädagogik, wo es sich um die Willenserziehung handelt, tritt allerdings die Sozialethik in den Vordergrund. Die Sozialpädagogik gilt Natorp nicht als ein abtrennbarer Teil der Erziehungslehre neben der individualen Pädagogik, sondern sie umfaßt die ganze Pädagogik, ist die konkrete Fassung der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens. Eine bloß individuelle Betrachtung erscheint ihm als Abstraktion. Das Individuum ist unmittelbar bezogen auf die allein unbedingte Gemeinschaft.

Den Standpunkt des Empirismus weist Natorp in seiner Ethik und seiner Pädagogik ab. Nicht die ungeklärte Erfahrung, was empirisch Gegebene kann maßgebend sein, sondern nur das, was sein soll, auf den Zweck, die Idee. Nicht induktiv naturwissenschaftlich oder psychologisch kann vorgefahren werden, wenn man die Begriffe der Erziehung und der Bildung bestimmen will, sondern diese müssen deduktiv abgeleitet werden aus der inneren Gesetzmäßigkeit des logischen und ethischen Bewußtseins überhaupt. Erziehung ist vor allem Bildung des Willens. Der Wille ist gerichtet auf das, was sein soll, auf ethische Ideen, die unendliche Aufgaben über alles bloß empirischer Wirklichkeit bezeichnen. „Bilden heißt formen, wie aus dem Chaos gestalten, es heißt ein Ding zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen; vollkommen aber heißt, was ist, wie es sein soll.“ Wie bei Kant ist der Wille praktische Vernunft, sein Gebiet ist die praktische Erkenntnis oder Idee. Das unbedingt Gesetzliche, die Einheit der Idee ist der Endzweck, den alles Wollen als letztbestimmenden Grund voraussetzt. Die notwendige Richtung auf dieses unbedingt Gesetzliche gibt die gesetzliche Form für den Aufbau der Willenswelt, den Stoff bietet die Erfahrung. In drei Stufen entfaltet sich nach Natorp die Aktivität des Bewußtseins: die unterste Stufe ist der Trieb, der nur aufs Nächste ge-

richtet ist, bei dem die Freiheit der Wahl noch fehlt; die zweite Stufe stellt der Wille im engeren Sinn dar, hier wird mit Freiheit entschieden, geurteilt, eine Regel gesetzt; auf der dritten Stufe erhebt sich der Wille zum sittlichen Vernunftwillen, der mit Bewußtsein auf das unbedingt Gesetzliche, das Reich der Ideen und Zwecke hinarbeitet. Auf der höchsten Stufe ordnet sich unser ganzes Wirken in der Welt nach der sittlichen Idee. Der höchste menschliche Zweck ist Menschenbildung, und diese ist nur durch Willensbildung möglich. Das Bewußtsein kann sich aber nicht als einzelnes isoliert entfalten. Auch das Selbstbewußtsein entwickelt sich nur im Wechselverhältnis von Bewußtsein und Bewußtsein, steht in notwendiger Beziehung zur Gemeinschaft. So lebt auch Erziehung im Element der Gemeinschaft, und jeder echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut. Das Ziel der Erziehung besteht in der Tauglichkeit zur eignen Teilnahme am Aufbau einer menschlichen Gemeinschaft. Jede menschliche Gemeinschaft ist notwendig Willensgemeinschaft und als solche bezogen auf Ideen, auf Zwecke, auf ein Sollen.

Ethik sowohl als Pädagogik richten sich demnach für Natorp auf die Gemeinschaft. Das Sittliche ist ihm an und für sich Gemeinschaftssache, wenn auch das konkrete Wollen des Guten individuell ist. Individuelles und soziales Leben stehen in einem durchgängigen Parallelismus. Dieselben Aktivitätsstufen sind im individuellen Bewußtsein wie in der Gemeinschaft aufzuweisen, und die Entwicklung muß hier wie dort in gleicher Weise fortschreiten, nämlich: „durch Arbeit und Willensregelung zum Vernunftgesetz“. Den Aktivitätsstufen des Bewußtseins entsprechen die drei Grundklassen sozialer Tätigkeiten: die wirtschaftliche Tätigkeit, die der Erhaltung der Energie des Triebens dient; die regierende Tätigkeit, der Aufgabe in der Entwerfung eines Arbeitsplanes der Gemeinschaft besteht; und als höchste die bildende Tätigkeit, die die absolute Einheit der Zwecke als Maßstab nimmt und volle Herrschaft der Vernunft verlangt. Die Einteilung der Tugenden, und zwar der individuellen wie der sozialen, erfolgt auch nach den drei Stufen. Aber da die Versittlichung von dem Vernunftwillen ausgehen muß, der höchsten Aktivitätsstufe des Bewußtseins, ist die Reihenfolge der Tugenden umgekehrt wie die Reihenfolge der Aktivitätsstufen. Die Voraussetzung zu allen übrigen Tugenden stellt die Wahrheit als Tugend der Vernunft dar; die Tugend des Willens nennt Natorp sittliche Tapferkeit im Sinne Platons oder Tatkraft, die die sittliche Einsicht zur sittlichen Tat ausprägt; die Vollendung der persönlichen Sittlichkeit ist die Tugend des Triebens, Reinheit oder Maß. Zu diesen drei individuellen Tugenden tritt wie bei Platon als vierte die Gerechtigkeit, sie bedeutet die auf die Gemeinschaft bezügliche Seite an aller Tugend des Individuums. In bezug auf die Gemeinschaft ist Wahrhaftigkeit die Herrschaft des Bewußtseins in der Ordnung des Gemeinschaftslebens und erfordert die gleichheitliche Teilnahme aller an der menschlichen Bildung. Auf die soziale Organisation

als die Willensform der Gemeinschaft bezieht sich die Tapferkeit als Einstehen für Gesetzlichkeit, die zur sozialen Regelung in verbindlicher Form, dem Recht, führt. Die Tugend des Maßes auf die Gemeinschaft angewandt ergibt die Forderung einer harmonischen Ordnung des Trieb- lebens der Gemeinschaft, der rechten Verteilung von Arbeit und Genuß des Arbeitsertrags. Die Gerechtigkeit als soziale Tugend schließlich bezeichnet die gleichheitliche Geltung der Tugenden für alle einzelnen Glieder der Gemeinschaft.

Von dieser ethischen Grundlegung aus bestimmt Natorp die Organisation und Methode der Willenserziehung. Der Schwerpunkt der Menschenbildung liegt ihm ja in der Erziehung des auf ein Sollen gerichteten Willens, wenn auch die Erziehung des Intellekts, der Phantasie und des Gefühls unabtrennbar damit verbunden ist. Wie die Willensentwicklung in drei Stufen vor sich geht, indem sie durch Trieb und Entschlie- ßung zum Einheitsbewußtsein der praktischen Vernunft führt, so gibt es auch drei Faktoren der sozialen Organisation zur Willens- erziehung: das Haus, die Schule und das organisierte Gemeinleben der Erwachsenen, das eine freie Selbsterziehung möglich macht. Auf der ersten Stufe ist die Erziehung der Hausgenossenschaft, der Familie über- lassen, und hier besteht die Aufgabe in der richtigen Ausbildung des Trieb- lebens beim Kinde. Im Interesse einer erhöhten Arbeitsgemein- schaft fordert Natorp den Zusammenschluß von Familien in Familien- verbänden, denen die gemeinschaftliche Sorge um die Erziehung der Kinder obliegt. Es soll dadurch mehr als bei den Fröbelschen Kinder- gärten eine organische Form der Hauserziehung, „eine bloß erweiterte, von individualistischer Absperrung befreite Familienerziehung“ erreicht werden. 20 bis 25 Kinder sollen unter 2 bis 3 Leitern zu Spielen, Feiern, Ausflügen und einfacher Schulung vereinigt werden. Eine eigentliche Organisation erhält die Erziehung erst auf der zweiten Stufe, wo die Aufgabe der Willensbildung im Mittelpunkt steht. Die Schule entfaltet nach Natorp ihre erziehende Wirkung nur als „National- schule“, als eine „freie Gemeinschaft freier Individuen“. Vom sozialen und ethischen Gesichtspunkt aus fordert Natorp einheitlichen Aufbau der Schule. Die Volksschule ist als Grundschule „die allgemeine obliga- torische Schule für alle“ und muß von allen ohne Unterschied des Standes mindestens vom 6. bis 12. Lebensjahr besucht werden. Dann tritt eine Scheidung der Schulwege ein mit Rücksicht auf die Berufe- bildung. Die nach der theoretischen Seite Befähigten finden ihre Aus- bildung im humanistischen Gymnasium, für gewerbliche Berufe bereitet die Gewerbe- oder Realschule vor. Ihre Krönung empfängt die soziale Organisation der Erziehung auf der dritten Stufe, in der freien „Selbst- erziehung im Gemeinleben der Erwachsenen“, wo die freie Bildungs- tätigkeit zur Höhe der praktischen Vernunft emporgehoben wird. In Erweiterung der bestehenden Hochschule wird eine „Volkshochschule“ als Hochschule für alle gefordert. Das Ziel der Bildung ist „Vergemein- schaftung und damit Versittlichung des ganzen Lebens eines Volkes“.

Eine Ergänzung zu seiner Sozialpädagogik hat Natorp in dem über 20 Jahre später erschienenen Werke „Sozial-Idealismus“ (1920) gegeben. Hier bezeichnet er seinen Standpunkt als Sozial-Idealismus und erklärt, das Wort wolle besagen, „daß die Idee sich wieder finden muß zur Gemeinschaft, die Gemeinschaft zur Idee, wenn beides, Idee und Gemeinschaft, in der Menschheit noch ferner bestehen soll“. Nur auf dem Weg sozialer Erziehung aber kann das soziale Leben der Idee unterworfen werden. Wirtschaftsstaat und Rechtsstaat können Natorps Ansicht nach nur bestehen im Erziehungsstaat. Erziehung ist das Zentralorgan, von dem aus Wirtschaft und Recht als lediglich dienende Organe sich erst aufbauen. Die Schule soll eine „freie Gemeinschaft freier Individuen“ darstellen und Sache des ganzen, einigen Volkes sein. Natorp bezeichnet die von ihm geforderte Schule als „Sozial-Einheitsschule“. Einheitsschule soll sie sein im Sinne „dynamischer, besser noch organischer, d. h. unbedingt beweglicher, nicht bloß differenzierter, sondern sich unbegrenzt weiter differenzierender Einheit“. Der Aufbau des Schulwesens soll bestehen aus „einer gemeinsamen Grundschule, einer in reicher Gliederung dennoch organisch geeinten Mittelschule und einer in noch reicherer Gliederung nur um so strenger organisch geeinten Hochschule für alle, einer wahren ‚Universität‘“. Auf allen Stufen werden Körperbildung und Handarbeit neben der geistigen Ausbildung berücksichtigt.

Natorp hat so ein System der Sozialpädagogik auf der Grundlage einer idealistischen, kritizistischen Philosophie entworfen. Aber bei seiner deduktiven Methode bleibt er zu leicht im Allgemeinen und Abstrakten stecken und findet nicht recht den Übergang zu den konkreten pädagogischen Problemen.

Man hat auch auf ganz anderem Weg als Natorp eine Sozialpädagogik zu begründen gesucht, nämlich nicht in einer deduktiv konstruierenden, sondern in einer empirisch induktiven Methode, wie sie Natorp gerade abweist. So hat Paul Bergemann ein Werk geschrieben, das den Titel führt: „Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik“ (1900). Auf Erfahrung soll da aufgebaut werden, nicht von der Ethik wird das Erziehungsziel bestimmt, sondern von der Biologie als der Wissenschaft vom Leben. Als Ziel der Erziehung wird bezeichnet, daß der Zögling ein „gesunder, tatkräftiger Mensch“ werden solle, der befähigt und freudig bereit sei, „an der Lösung der Kulturaufgaben seines Volkes in der jeweiligen Gegenwart mitzuarbeiten, und zwar als ein tüchtiger Bürger seines nationalen Staates und als ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft überhaupt“. Die wirtschaftlichen und politischen Ansichten des Zöglings wie auch seine Rechtsanschauungen, Moral, Religiosität und Geschmack sollen in Übereinstimmung stehen „mit den Lehren und Überzeugungen der besten und edelsten Geister seines Volkes und seiner Zeit im allgemeinen“. Aber wenn die idealistische Sozialpädagogik Natorps zu sehr in der

Sphäre der Ideen bleibt, kommt Bergemann mit seiner empiristischen Sozialpädagogik nicht viel über vage empirische Beobachtungen hinaus und gewinnt keine festen Prinzipien für eine wissenschaftliche Pädagogik.

In anderer Weise wieder vertritt Gedanken einer empiristischen Sozialpädagogik Paul Barth (1858—1922) in seinem Werk „Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (1906, 10. Aufl. 1923), indem er die Pädagogik mit der Soziologie in Verbindung setzt und Erziehung als „Fortpflanzung der Gesellschaft“ betrachtet. Die Erziehungs- und Unterrichtslehre kann seiner Ansicht nach nicht allgemein sein, sondern muß immer nur für eine bestimmte Gesellschaft gelten.

Wenn von manchen Vertretern der Sozialpädagogik wie von Natorp die Sozialpädagogik als die alleinige und ganze Pädagogik erklärt und damit alle individualistische Pädagogik abgelehnt wird, so haben andere Pädagogen versucht, den Gegensatz von Sozialpädagogik und Individualpädagogik irgendwie zu überwinden. Der Herbartianer Wilhelm Rein (1857—1929) („Pädagogik in systematischer Darstellung“, 2. Aufl. 1911/12) will den Streit in der Weise lösen, daß er sagt: „Erziehung findet statt um des Einzelnen und um der Gemeinschaft willen. Die Erziehung des Einzelnen verläuft sozial, die der Gesellschaft individual, d. h. durch den Einzelnen hindurch.“ Es kann nur eine Pädagogik geben, die beide Betrachtungen in das rechte Verhältnis zu setzen weiß. „Die Individualauffassung betont das Recht der Einzelpersönlichkeit und heißt den psychologischen Bedingungen des Einzelwachstums bis in die feinsten Verästelungen nachgehen; die Sozialbetrachtung verhütet eine Überspannung des Einzelrechtes und legt die Berücksichtigung der sozialen Faktoren, in denen der Zögling später wirken soll, nahe. Beide aber werden zusammengehalten durch eine Ethik, die für das Einzelleben ein Idealbild des gesellschaftlichen Organismus zu zeichnen versteht, um von dem Boden der Wirklichkeit aus die Jugend weiter zu führen, auf daß von Geschlecht zu Geschlecht ein sicherer Fortschritt gewährleistet sei.“ Hier wird die Pädagogik wie bei Herbart in einer Ethik begründet, nicht aber in einer idealistischen Ethik wie bei Natorp, sondern in einer realistischen. Ja, Rein stellt sich, indem er die Pädagogik zu einer angewandten Ethik macht, in der Hauptsache durchaus auf empirischen Boden. Das Individuum geht für ihn nicht als ideales harmonisch auf in einer idealen Gemeinschaft, sondern es wird als empirisch gegeben angesehen und hat als solches seine Berechtigung gegenüber der auch empirisch gegebenen und berechtigten Gemeinschaft. Individuum und Gemeinschaft sind für Rein beide notwendige Faktoren der Erziehung und stehen in einer steten inneren Wechselwirkung.

Auch der katholische Pädagoge Otto Willmann (1839—1920), der Gedanken von Herbart und von Aristoteles verwertet, erstrebte in ähnlicher Weise wie Rein eine Verbindung der individualen und der sozialen Auffassung der Erziehung und Bildung („Didaktik als Bildungs-

lehre“, 1882—89, 5. Aufl. 1923; „Aus Hörsaal und Schulstube“, 2. Aufl. 1912). Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist, so sagt Willmann, „nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuelle und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden sucht“. Individualpädagogik und Sozialpädagogik werden hier als eng verbundene, nebeneinandergeordnete Teile der Pädagogik aufgefaßt, die beide ihre sachliche Berechtigung haben, von denen aber historisch bald der eine, bald der andere je nach den Bedürfnissen der Zeit mehr in den Vordergrund gerückt worden ist.

Rein und Willmann wollen so einen Ausgleich zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik herstellen, indem sie die empirischen, individuellen und sozialen Faktoren nebeneinander würdigen. Auch auf anderem Weg hat man den Gegensatz von Individualpädagogik und Sozialpädagogik zu überwinden gesucht, nämlich vom Standpunkt einer metaphysischen Persönlichkeitspädagogik aus. Der Philosoph Rudolf Eucken (1846—1919) hat, teilweise im Anschluß an Fichte, schon seit den 80er Jahren, als noch naturwissenschaftlicher Positivismus herrschte, eine idealistische Metaphysik des Geisteslebens vertreten, bei der das Individuum nicht als Naturwesen betrachtet wird, sondern die Erhebung des Geistes über die Natur zu der Welt eines objektiven, kosmischen Geisteslebens gefordert ist. Der empirisch-psychologischen Methode stellt Eucken die noologische Betrachtungsweise gegenüber, wonach das Geistesleben als selbständig im Gegensatz zur Natur erfaßt wird und jede einzelne geistige Betätigung im Zusammenhang des ganzen Geisteslebens zu begründen ist. Von dieser idealistischen Metaphysik Euckens aus hat Gerhard Budde (geb. 1865) eine „noologische“ Pädagogik aufzubauen gesucht, die eine metaphysische Persönlichkeitspädagogik darstellt („Noologische Pädagogik“ 1914, „Individualpädagogik und Sozialpädagogik“ 1914 und zahlreiche kleine Schriften). Natorps Sozialpädagogik ist ihm zu intellektualistisch und faßt den Menschen zu einseitig als Glied der Gemeinschaft. Die Individualpädagogik betrachtet den Menschen naturalistisch als Einzelwesen, das losgelöst ist von aller Bindung. In erster Linie ist der Mensch nach Budde jedoch als kosmisches Wesen, als Teilhaber eines zeitüberlegenen Geisteslebens zu begreifen, erst in zweiter Linie als soziales und individuelles Naturwesen. Demgemäß muß für die Bestimmung und Erziehung des Menschen auch das Geistesleben den ersten Standort abgeben, die Forderungen der Gesellschaft und des naturhaften Individuums haben hinter den Forderungen des Geisteslebens zurückzutreten. Aufgabe des Menschen ist, durch Tat und Freiheit eine geistige Persönlichkeit, Träger des Geisteslebens zu werden. Das Wesen der Persönlichkeit wurzelt, im Gegensatz zum bloß natürlichen Individuum, im Geistesleben und empfängt von diesem aus eine Selbständigkeit gegenüber der Welt der Erfahrung. Der Mensch soll als Persönlichkeit innerhalb des Ganzen

eine eigene Welt werden und sich zu einer unvergleichbaren Einheit fortbilden. Das Ziel der Erziehung kann demnach kein anderes sein, als die Persönlichkeit im einzelnen Menschen vorzubereiten. Die oberste Aufgabe besteht darin, im einzelnen Zögling das Geistesleben wachzurufen, ihn so zu leiten, daß er sich dies in Selbständigkeit und Freiheit aneignen kann. Nur darin beruht für Budde die Möglichkeit der Erziehung, daß der Mensch als Bürger der Geisteswelt die Freiheit des Willens besitzt, während er als natürliches Wesen dem Kausalgesetz unterworfen ist. Durch die Erziehung soll der Mensch zu seiner eigentlichen Bestimmung geführt werden, soll er zur Erfüllung der Forderungen des Geisteslebens befähigt werden und sich über das bloß naturhafte Dasein erheben. Budde nennt dieses Erziehungsziel das humanistische, weil es hier auf den Menschen als geistige Persönlichkeit ankommt, und stellt es über Individualerziehung wie über Sozialerziehung. Das soziale Erziehungsziel, bei dem der Mensch in der Welt der Erfahrung als Glied der Gemeinschaft gilt, steht ihm erst an zweiter Stelle und darf nicht in Konflikt geraten mit dem ersten und höchsten Ziel der Persönlichkeitsbildung. An dritter Stelle folgt die naturhafte Erziehung, denn auch die Kenntnis der naturhaften Bedingungen des Menschen ist gewiß nötig, und das körperliche Leben muß in Einklang mit dem Bildungsziel gebracht werden. Budde bestimmt dann sein Bildungsideal spezieller als ein deutsch-humanistisches Bildungsideal. Am deutschen Wesen hebt er wie Fichte und Eucken eine eigentümliche Innerlichkeit und einen besonderen idealistischen Zug hervor. Aus seiner Ansicht von diesem idealen, für die Erziehung bedeutsamen Wesen des Deutschtums heraus fordert Budde, daß der deutsche Unterricht an allen deutschen Schulen eine beherrschende Zentralstellung einnehme und damit die Grundlage für das oberste Erziehungsziel, die humanistische Bildung gelegt werde, besonders will er die höhere Schule im deutsch-humanistischen Sinn umgestaltet wissen. In der Unterrichtsmethodik wendet sich Budde vom Standpunkt seiner metaphysischen Persönlichkeitspädagogik ebensowohl gegen eine individualistische Freiheitspädagogik, wie sie Ellen Key vertritt, als auch gegen eine extreme Autoritätspädagogik. Er fordert eine Pädagogik des Vertrauens, die auf einem innigen Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer beruhen soll. Freiheit und Ursprünglichkeit zu fördern, ist ihm eine Hauptaufgabe der Erziehung, „Selbsttätigkeit und Weckung von Kraft“ gilt als methodisches Prinzip im Sinne der Persönlichkeitspädagogik. Budde erhebt sich durch die Betonung der objektiven Geisteswerte jedenfalls über eine naturalistische Individualpädagogik und auch über eine einseitige Sozialpädagogik. Aber es bleibt die Frage, ob zur Begründung der Pädagogik die Euckensche Annahme einer metaphysischen Geisteswelt nötig ist. Ähnlich wie Budde geht auch Kurt Kessler (geb. 1884) („Pädagogik auf philosophischer Grundlage“ 1921) in seinen pädagogischen Anschauungen vom Standpunkt des Euckenschen Idealismus aus.

So traten sich pädagogische Richtungen, wie Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Persönlichkeitspädagogik, gegenüber, die sich in der Bestimmung des Bildungszieles, aber auch in den daraus abgeleiteten methodischen Forderungen unterschieden.

## § 45

### Die Jugendbewegung

*Literatur:* H. Blüher, Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung. Berlin 1912. 5. Aufl. 1920. Blüher, Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Berlin 1912. P. Natorp, Hoffnungen u. Gefahren uns. Jugendbewegung. Jena 1914. 3. Aufl. 1920. A. Messer, Die freideutsche Jugendbewegung. Langensalza 1918. 5. Aufl. 1924. O. Stählin, Die deutsche Jugendbewegung. Leipzig 1922. C. Bondy, Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Lauenburg 1922. H. Schlemmer, Der Geist der deutschen Jugendbewegung. München 1923. V. Engelhardt, Die deutsche Jugendbewegung als kulturhistorisches Phänomen. Berlin 1923. Th. Herrle, Die deutsche Jugendbewegung in ihren kulturellen Zusammenhängen. 3. Aufl. Gotha 1924. K. Korn, Die Arbeiterjugendbewegung. 3 Teile. Berlin 1924. Ch. Lützens, Die deutsche Jugendbewegung. Frankf. 1925. W. Stählin, Schicksal und Sinn der deutschen Jugend. 2. Aufl. Wülfingerode-Sollstedt 1927. H. Hartmann, Die junge Generation in Europa. Berlin 1930. Grube, Zur Charakterologie der Jugendbewegung. Langensalza 1931. Gründel, Die Sendung der jungen Generation. München 1932.

Die pädagogische Reformbewegung im 20. Jahrhundert erhält eine besondere Note dadurch, daß die Jugend selbst in diese Bewegung eingreift. In der Jugend selbst vollzogen sich bedeutungsvolle Wandlungen, und diese wirkten ihrerseits auch auf die Pädagogik. Nicht pädagogische Theorien und Systeme sind da maßgebend, sondern ein ursprünglicher Lebensdrang kam in der Jugend zum Durchbruch, und dies Wollen der Jugend wurde von pädagogischen Bestrebungen aufgenommen. Wenn in den 90er Jahren Reformpädagogen gegen Intellektualismus und Schematismus kämpften, wenn sie den Wert der Individualität betonten und wenn sie eine Kunsterziehung forderten, so waren solche Tendenzen auch schon in der Jugend selbst lebendig. Die Jugend lehnte sich aus einem irrationalistischen Lebensgefühl heraus auf gegen den Zwang des traditionellen Unterrichtsbetriebes, sie spürte das Mißverhältnis zwischen den altgewordenen Formen und dem modernen Leben mit seinen Forderungen. Sie nahm, wenn auch noch nicht aktiv, selbst teil an Bewegungen in der Kunst und der Literatur, in denen Neues, Zukunftverheißendes sich zu gestalten schien. Damit fühlte sich die Jugend in eine Kampfhaltung gegenüber überkommenen Institutionen wie auch gegenüber der älteren, konservativen Generation gedrängt.

In dieser Situation war es ein bedeutungsvoller Schritt, daß die Jugend irgendwie ein Eigenleben für sich beanspruchte. Gruppen von Jugendlichen, Vereinigungen zu diesem oder jenem Zweck bildeten



sich. In Zirkeln, Klubs verschiedenster Art suchte das Leben der Jugend offen oder versteckt einen Ausdruck. Aber nicht literarische, künstlerische oder sportliche Tendenzen, die da gepflegt wurden, führten die eigentliche „Jugendbewegung“ herbei, all diese Tendenzen standen doch von vornherein irgendwie mit dem kulturellen Leben der Erwachsenen in Verbindung. Eine ganz eigene Lebensform suchten sich Jugendliche aber dadurch zu schaffen, daß sie sich bewußt loslösten von der Kultur, daß sie aus den Städten heraus nach der „Natur“ strebten, daß sie im Wandern ihr Fühlen und Erleben der Natur befriedigten. Als fahrende Schüler, als Vaganten sahen sich diese Jugendlichen selbst an. 1896 begründete der Primaner Karl Fischer in Berlin-Steglitz eine Vereinigung, die dann den Namen „Wandervogel“ erhielt. Hierin erblickt man den eigentlichen Anfang der Jugendbewegung. Aber man darf nicht vergessen, daß neben oder mit den Wanderbestrebungen auch die anderen Bestrebungen der Jugend laufen, die auch ihre Bedeutung haben. Nach 1900 verbreitete sich die Wanderbewegung in der Jugend, die sich keineswegs nur im Kreis des eigentlichen Wandervogelbundes vollzog, mehr und mehr. Der „Wandervogel“ als Bund erhielt dann feste Organisation, aber es kam dann auch zu einer Spaltung zwischen dem „Altwandervogel“ und dem „Jugendwandervogel“, es bildeten sich mancherlei ähnliche Verbände, die aber zum Teil besondere Prinzipien hatten, so daß von einem einheitlichen Programm keine Rede sein konnte und Zersplitterungen sich ergeben mußten. In der Programmlosigkeit lag allerdings gerade etwas Jugendliches. Was ursprünglich in der Jugendbewegung zum Ausdruck kam, war die Sehnsucht nach einer Befreiung vom Zwang der Schule, der Familie, der Gesellschaft, einen Weg zu sich selber wollte die Jugend finden, ein kameradschaftliches Zusammensein ohne Kontrolle suchte man. Daß dabei ein Naturburschentum mit guten und schlechten Seiten sich entwickeln konnte, ist begreiflich. Auf eigenes Erleben, auf das Lebensgefühl kam es den Jugendlichen in dieser Phase an.

Ein anderes Stadium der Jugendbewegung ist dadurch gekennzeichnet, daß die Jugend nicht bei dem gefühlsmäßigen Erleben stehen blieb, sondern nach einer eigenen Lebensgestaltung verlangte, Ideen aufstellte, ja eine „Jugendkultur“ proklamierte. Geistige Tendenzen traten damit in den Vordergrund, nicht mehr eine Rückkehr zur Natur war die Losung, sondern man wollte selbst mitschaffen am Aufbau einer neuen Kultur. Etwa seit 1905 machten sich solche Bestrebungen geltend, an denen zunächst besonders die reifere Jugend teilnahm. Ein Mann wie Gustav Wyneken machte dann den Begriff der Jugendkultur zu einem Schlagwort und suchte in den Freien Schulgemeinden Stätten für das Eigenleben der Jugend zu schaffen. Ihren stärksten Ausdruck gewannen diese Bestrebungen, als eine Reihe von Jugendverbänden sich als „Freideutsche Jugend“ zusammenschloß und bei der Tagung auf dem Hohen Meißner bei Kassel im Oktober 1913 das programmatische Bekenntnis ablegte: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener

Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.“

Von anderer Art als diese Bestrebungen waren solche, die auf direkte oder indirekte Beeinflussung von Erwachsenen her beruhten. Das Problem einer „Pflege“ der schulentlassenen Jugend beschäftigte kirchliche, politische, militärische Kreise. Der Gedanke körperlicher Ertüchtigung mußte auch in der Jugend selbst Widerhall finden, und nicht nur Turnvereine und Sportvereine verschiedenster Art wirkten in diesem Sinn. 1897 begründete der 15jährige Sekundaner Leopold von Münchow in Swinemünde die „Blau-Weiß-Blau Union“, die später den Namen „Jungsturm“ erhielt. Das Ziel dieses Jugendbundes war Wahrung eines nationalen Geistes und Erziehung zu Zucht und Wehrhaftigkeit. Im 20. Jahrhundert gingen Bestrebungen einer Erziehung und Pflege der Jugend im Sinne sittlicher und nationaler Einwirkungen hauptsächlich von Erwachsenen aus. 1908 hatte der Generalleutnant Robert Baden-Powell in England die Bewegung der Boy scouts geschaffen und sein Werk „Scouting for boys“ veröffentlicht. Nach diesem Muster wurde in Deutschland 1909 der „Pfadfinderbund“ begründet und „Das Pfadfinderbuch“ durch den Arzt A. Lion u. a. herausgegeben. Der Pfadfinderbund ahmte in der äußeren Organisation militärische Formen nach, legte Wert auf Ordnung und Gehorsam, pflegte Orientierung im Gelände, Beobachtungen in der Natur, legte Wert auf ritterliche Tugenden, auf sittliche Haltung und vaterländische Gesinnung. Noch mehr als die Pfadfinder suchten „Jugendwehren“ verschiedener Art direkt durch militärische Übungen eine Ertüchtigung der Jugend zu erreichen, so wurde 1909 der Bayerische Wehrkraftverein begründet. Die Bestrebungen der Jugendpflege erhielten einen starken Anstoß durch den Erlaß des preußischen Kultusministers Trott zu Solz vom 18. Januar 1911, auf Grund dessen sich allenthalben Ausschüsse zur Organisation der Jugendpflege bildeten. Im November 1911 wurde unter dem Vorsitz des Generalfeldmarschalls von der Goltz der „Jungdeutschlandbund“ begründet, der mit Unterstützung des Staates und des Militärs systematisch eine körperliche und sittliche Erziehung der Jugend auf breiter organisatorischer Grundlage durchzuführen suchte.

Im Weltkrieg mußten die verschiedenen Formen der Jugendbewegung infolge der unmittelbaren Aufgaben der Zeit an Bedeutung einbüßen. Nach der Revolution suchten Jugendvereinigungen die Bewegung mit neuem Leben zu erfüllen und einen kulturellen Einfluß zu gewinnen, ja man hoffte, auch die Gegensätze politischer Parteien durch die Jugendbewegung zu überwinden oder diese Parteien durch die Jugend reformieren zu können. Aber diese Versuche mißglückten. Die politischen Parteien von der äußersten Linken bis zur äußersten Rechten übten vielmehr ihrerseits entscheidenden Einfluß auf die Jugend aus, schufen in ihrem Sinn politisch und weltanschaulich festgelegte Vereinigungen. Und damit fand die eigentliche Jugendbewegung

als Sache der Jugend ihr Ende. Natürlich bestehen noch Jugendverbände verschiedenster Art, freie Verbände, ausgesprochen religiöse wie ausgesprochen politische Verbände, die jeweils ihre besonderen Zwecke haben, persönliche, kulturelle, religiöse, politische, aber das sind eben nicht mehr eigene Tendenzen der Jugendbewegung als solcher.

## § 46

### *Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden*

**Literatur:** F. Grunder, *Landerziehungsheime u. freie Schulgemeinden*. Lpz. 1916. Von Leben u. Arbeit e. deutsch. Erziehers, hrsgg. v. E. Meißner. (H. Lietz, Lebenserinnerungen.) Veckenstedt a. H. 1920. H. Lietz, *Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime*. Veckenstedt 1918. *Jahrbücher der deutschen Landerziehungsheime*. Veckenstedt 1898—1914. 17 Bde. „Leben u. Arbeit“ (Zeitschrift). A. Andreesen, *Die deutsche Aufgabe und die Landerziehungsheime*. Veckenstedt 1924. — K. Hiller, G. Wyneken *Erziehungslehre*. 2. Aufl. Hannover 1920. H. Wolf, Wyneken und der neue Geist in der Erziehung. Nürnberg 1919. R. v. Rhoden, *Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens* (Päd. Mag. 877). Langensalza 1922. F. Muckle, G. Wyneken. Lauenburg 1924. J. Cohn in „Befreien und Binden“. Lpz. 1926. — Ferner Lietz und Wyneken in Saupe, *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*. 8. Aufl. Osterwieck 1929. — E. Huguenin, *P. Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*. Genf 1923. Ins Deutsche übers. v. E. Hirschberg (m. Vorw. v. P. Petersen). Weimar 1926. P. Geheeb, *Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart* (in „Die Päd. Hochschule“. Jahrg. 3, Jan. 1931).

Der Grundgedanke einer Anerkennung des Eigenrechts der Jugend, der in der Jugendbewegung eine wichtige Rolle spielte, findet sich auch in praktisch-pädagogischen Reformbestrebungen, die im Gegensatz zu dem traditionellen, festgefügteten Schulbetrieb und dem strengen Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler neue Formen eines Zusammenlebens mit erzieherischen Tendenzen zu schaffen suchten. Wenn von ausgesprochenen Individualpädagogen die Ideen der Rechte des Kindes und des Prinzips des Ausgehens vom Kinde her in den Vordergrund gestellt wurden, so handelt es sich hier mehr um das Recht der Jugend, ihr Zusammenleben und eine jugendgemäße Erziehung. In „Landerziehungsheimen“ und „Freien Schulgemeinden“ entstanden neue, freie Institutionen, die Lebensstätten für die Jugend sein wollten.

Ein Vorkämpfer des Gedankens einer neuen pädagogischen Lebensgemeinschaft mit der Jugend in theoretischer und praktischer Hinsicht, eine ausgezeichnete Erzieherpersönlichkeit, die den rechten Weg zur Jugend fand, war Hermann Lietz (1868—1919). Von der idealistischen Welt- und Lebensanschauung Rudolf Euckens ist Lietz beeinflusst, ebenso von Ideen Fichtes, die auch in Euckens Philosophie stecken. In dem deutschen Idealismus konnte Lietz Gedanken einer Persönlichkeits-erziehung und einer Nationalerziehung finden. Nicht die naturhafte Individualität wie bei der Individualpädagogik erscheint als Ziel, sondern die ethische Wertidee der Persönlichkeit. Aber Lietz

war nicht nur der Idealist, er war auch der im praktischen Leben stehende Erzieher. An der Universitätsübungsschule von Wilhelm Rein in Jena war er tätig gewesen, dann hatte er durch den englischen Pädagogen Cecil Reddie (1858—1932), den Leiter der New school Abbotsholme, Anregungen empfangen. Mit seiner bereits 1889 begründeten Privatschule suchte Reddie den großstädtischen public schools gegenüber ein Heim für die Jugend in ländlicher Umgebung zu schaffen, wo in lebendiger Gemeinschaft eine harmonische Ausbildung von Körper und Geist, eine persönliche Entwicklung des ganzen Menschen ohne Einseitigkeit erreicht werden sollte. 1896 war Hermann Lietz Lehrer in Abbotsholme. 1897 veröffentlichte er eine Schrift, in der er mit eigenen pädagogischen Reformgedanken hervortrat und zugleich der Schule von Abbotsholme ein Denkmal setzte: „Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ Das Wort Emlohstobba ist die Umkehrung von Abbotsholme. Lietz schilderte in seiner Schrift eine ideale Schule, wie er sie sich damals dachte. Das Leben in einem „Schulstaat“ zeichnete er, wo ein kameradschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herrscht, wo alle Unterweisung sich auf praktische Lebenswerte erstreckt, wo geistige Arbeit und künstlerische Betätigung ebenso gepflegt werden wie körperliche Arbeit, wo ein umfangreicher Landbesitz Gelegenheit zu nutzbringender Beschäftigung aller Art gibt. Mit aller Schärfe tadelte Lietz da die Mängel des bestehenden Schulwesens. Er verwirft den Intellektualismus, die Überschätzung des abstrakten Wissens und der fremdsprachlichen Bildung, die Überlastung mit Gedächtnisstoffen, er vermißt Werte der ethischen Erziehung, der körperlichen und künstlerischen Ausbildung, er findet in der traditionellen Schule ein bloßes Autoritätsverhältnis, kein kameradschaftliches Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling.

Aber Lietz blieb nun nicht etwa bei bloß theoretischer Kritik und bei der Aufstellung einer Utopie stehen. Er hat als eine lebendige Persönlichkeit mit praktischem Erziehertalent und organisatorischer Fähigkeit seine Ideen auch in die Praxis umzusetzen gesucht und nach den praktischen Bedürfnissen weiter ausgestaltet. 1898 errichtete er das Landerziehungsheim zu Ilsenburg im Harz, 1901 das zu Haubinda in Thüringen und 1904 das zu Bieberstein in der Rhön. Die drei Heime wurden in der Weise eingeteilt, daß Ilsenburg für 7- bis 12jährige, Haubinda für 12- bis 15jährige, Bieberstein für 15- bis 18jährige Zöglinge bestimmt wurden. Während diese Heime Aluminate mit den Zielen einer höheren Schule für Kinder bemittelter Eltern war, wurde das 1914 gegründete Land-Waisenheim zu Veckenstedt an der Ilse für Unbemittelte bestimmt und pflegte die Volksschulfächer. Die Landerziehungsheime begnügen sich nicht mit dem bloßen Unterricht, sondern sie wollen eine ethisch-erzieherische Wirkung auf den Zögling ausüben, wollen seine Anlagen und Kräfte entwickeln, ihn in die Natur und Kultur des Vaterlandes einführen. Wesentlich für die Heime ist

nach Lietz vor allem das vertraute Verhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen, dann der ernste Versuch, „möglichst jedem seiner Eigenart und Veranlagung entsprechend in seiner Entwicklung zum Ziele zu helfen“, ferner „eine Gestaltung von Leben und Arbeit, wie sie einerseits der jeweiligen Stufe kindlicher Natur, andererseits den Bedürfnissen der Nation und der Zeit entspricht“ und schließlich „die energische Bemühung, durch diese Arbeit, wenn auch nur zum kleinen Teile, zur Überwindung vaterländischer Gefahren beizutragen, zur Herbeiführung nationaler Erneuerung“. Für das Verhältnis von Erzieher und Zögling gilt die Familie als Vorbild; je 5 bis 12 Kinder leben mit einem Erzieher, dem „Familienvater“, in enger Gemeinschaft. Der Unterricht erstreckt sich bei der Unterstufe hauptsächlich auf Heimatkunde in Haus, Feld und Wald, auf Botanik und Zoologie, auf Pflege der Muttersprache; in der Mittelstufe wird viel Literatur getrieben, fremde Sprachen werden gelehrt, aber auch handwerkliche Tätigkeit wird von jedem Zögling ernstlich ausgeübt. Die Oberstufe bereitet in drei Gruppen (einer naturwissenschaftlich-technischen, einer wirtschaftlich-neusprachlichen und einer geschichtlich-staatswissenschaftlichen) auf spätere Berufe vor.

Von einem starken ethischen Idealismus war Lietz beseelt. Seine Gedanken über die Verbindung von Persönlichkeitsbildung und Nationalbildung weisen zurück auf den deutschen Idealismus der klassischen Zeit, wie ihn Fichte vertreten hat. In einer Schrift, „Die deutsche Nationalschule“ (1911), hat Lietz seine Grundsätze für eine deutsche Schulreform entwickelt. Eine Lebensgrundlage muß die „Erziehung zu nationaler Gesinnung und Tat“ schaffen. Dazu gehört liebevolle Pflege des Bodens und des Erbes der Ahnen, aber auch Erkenntnis der Gefahren und Schäden der Gegenwart. Zur bereitwilligen Hingabe und Mithilfe für die vaterländischen Aufgaben soll die Erziehung führen. Die zweite Aufgabe besteht in der „Erziehung zu sozialer Gesinnung und Tat“, die sich in der Achtung für jedes ehrliche und tüchtige Glied der Nation, in der Gerechtigkeit gegen berechnete Ansprüche, in der Mithilfe zur Milderung der Klassengegensätze ausdrückt. Das dritte Moment bietet die „Erziehung zu sittlicher Welt- und Lebensauffassung“, denn nur von sittlichen Ideen begeisterte selbstlose Persönlichkeiten bewirken den Fortschritt der Nation; das vierte die „Erziehung zu religiöser Gesinnung und Tat“. Den Hauptzweck der Schule sieht Lietz demnach in „Charakterbildung, Erziehung und Entwicklung der religiös-sittlichen Anlagen, der körperlichen und geistigen Kräfte, Vorbereitung auf den Beruf eines deutschen Staatsbürgers, Arbeit an der Weiterentwicklung wertvoller nationaler Kultur“. Eine befriedigende Lebens- und Weltanschauung soll der Schüler gewinnen, alle guten körperlichen, geistigen und sittlichen Anlagen und Kräfte sollen ausgebildet werden. Der Unterricht soll eine Anleitung bieten „zum Verständnis und zur Mitarbeit zu dem gewaltig gewachsenen Kreis neueren Kulturlebens auf naturwissenschaftlich-technischem und politisch-gesellschaftlichem Ge-

biert“, eine religiös-sittliche, vaterländische, staatsbürgerliche und künstlerische Erziehung soll stattfinden. Jeder einzelne soll instand gesetzt werden, seine besonderen Anlagen und Kräfte zu entfalten, so daß er „seinen ihm eigentümlichen Beruf gut ausüben kann“. Der Inhalt der Betätigung ist bestimmt durch den Kulturkreis, in dem der Mensch steht. Darum muß der Zögling ein Kenntnis seines Kulturkreises und seiner Aufgabe erhalten. Zunächst muß er seine Heimat nach jeder Richtung kennenlernen. Dann muß er über das Wesen des Staates als der Gemeinschaft, in der er sich betätigt, orientiert werden; dazu ist nicht nur Kenntnis der staatlichen Einrichtungen usw. erforderlich, sondern auch Kenntnis der geschichtlichen und kulturellen Entwicklung, Geschichte und Kultur treten demnach hier in ihrer Bedeutung hervor. Den Stoff der Kulturarbeit gewährt die Natur, darum ist Naturwissenschaft nötig, die Kenntnis des Stoffs, der Kräfte, Gesetze und Werkzeuge der Natur für die Kulturarbeit übermittelt. Hilfsmittel für die Erkenntnis von Natur und Kultur bieten die Fremdsprachen und die Mathematik. Lietz wendet sich energisch gegen die Überschätzung dieser „Hilfsmittel“, besonders tadelt er die Überlastung mit fremdsprachlichem Unterricht an den höheren Schulen. Eine wertvolle Kultur kann nur auf dem Boden des Vaterlandes erwachen, die vaterländische Kultur ist daher vor allem zu würdigen. Nur aus ihr ist der echte Idealismus zu gewinnen, den die Jugend durch die Erziehung erhalten muß, „er kann nicht aus fremdem Land und entlegener, längst vergangener Kultur geschöpft werden, für uns Deutsche weder aus Frankreich noch aus England, weder aus dem Lande der Griechen noch aus dem der Römer“.

In organisatorischer Hinsicht fordert Lietz für alle Schulen einen gemeinsamen Unterbau, der das 1. bis 6. Schuljahr umfaßt. Alle Glieder des Volkes sollen hier in den gleichen Gebieten unterrichtet werden, Fremdsprachen werden auf dieser Stufe noch nicht getrieben. Auch auf der Mittelstufe der höheren Schule findet bis zu Untersekunda noch keine Teilung in verschiedene Richtungen statt. Unterrichtsgegenstände sind von Sexta bis Untersekunda: die Muttersprache, die Sachgebiete des Menschenlebens (Geschichte, Gesellschafts- und Staatskunde) und des Naturlebens (Naturkunde, Erdkunde, Technik). In Untertertia beginnt der erste fremdsprachliche Unterricht (Englisch). Von Obertertia ab ist Französisch fakultativ, in Untersekunda tritt für spätere Schüler der humanistischen Abteilung eine alte Sprache hinzu. Neben wissenschaftlicher Ausbildung steht körperliche, künstlerische und praktische Ausbildung in allen Klassen, jeder Schüler muß mindestens ein Handwerk lernen, für Turnen, Spiel, Sport und Zeichnen ist genügend Zeit gewährt. Auf der Oberstufe erst tritt eine Trennung nach der Begabung der Schüler in eine humanistische und eine realistische Abteilung ein. Auch da sind aber noch Fächer, wie Deutsch, Englisch, Gesellschafts- und Staatskunde gemeinsam. Die humanistische Abteilung zerfällt wieder in eine altsprachliche Abteilung, in der Griechisch und

Latein obligatorisch, Französisch fakultativ ist, und eine neusprachliche, bei der neben Englisch, Französisch, fakultativ auch Russisch oder Italienisch und von Unterprima ab Latein betrieben wird. In der realistischen Abteilung stehen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer im Vordergrund, während auf dem Gebiet der Geschichte und der Wirtschaftslehre nur Anregungen gegeben werden und Französisch hier fakultatives Fach ist.

Jede in dieser Weise organisierte Nationalschule soll einen großen Spiel- und Gartenplatz besitzen, Turnhalle, Lesezimmer, Sammlungen, Arbeitsräume und Werkstätten für Holz- und Eisenarbeit. Die Klassen sollen möglichst klein sein. Der Unterricht wird auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der Freiheit aufgebaut, auf einem Verhältnis des Vertrauens zwischen Lehrer und Schüler. Auswendiglernen, mechanische Arbeiten, Extemporalien sind zu beschränken. Der Schüler soll durch Beobachtung mit dem Lehrer zusammen den Stoff erarbeiten und das Erlernte frei wiedergeben. In der Naturwissenschaft wird möglichst der Gegenstand selbst anschaulich vorgeführt, das Experiment spielt da eine wichtige Rolle. In der Geschichte sind die Spuren von Personen und Ereignissen in der Gegenwart aufzudecken, durch Lektüre der Urkunden und Quellen selbst soll der Schüler sich ein Bild einer Epoche machen, er soll es nicht aus Leitfäden oder Grundrissen übermittelt erhalten. Der Wirkung aufs Gemüt dienen religiöser Unterricht, Dichtung und Musik, Schulfeste. Der Lehrer ist Vertrauter, Freund und Berater der Schüler und verkehrt mit ihnen auch außerhalb des Unterrichts. Die Schüler werden durch Selbstverwaltung (Wahlen von Schulämtern, die für Ordnung, Sauberkeit, Leitung bei Spiel, Turnen und praktischer Arbeit zu sorgen haben) angeleitet, sich in den Dienst des Ganzen zu stellen und Pflichten zu erfüllen. Den Eltern und Freunden der Schule ist gelegentlicher Besuch des Unterrichts gestattet. Etwa alle sechs Monate soll eine Versammlung stattfinden, bei der Beschwerden und Wünsche vorgebracht werden, aus dieser Versammlung geht dann ein ständiger Elternrat hervor.

So entwickelt Lietz weitgreifende Pläne zur Reform des deutschen Schulwesens. Eine lebendige, geistige und körperliche Ausbildung fordert er, Menschen sollen herangebildet werden, die in dem kulturellen Leben der Gegenwart heimisch sind, „ein mutiges und kerniges Geschlecht“, „das sich seines Lebens freut und an dem jeder Echte sich freuen kann“. Pädagogische Gedanken treten bei Lietz hervor, die in der Tat in der Reformbewegung des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle spielten.

Wichtig aber war vor allem die praktisch-pädagogische Organisation der Landerziehungsheime, die sich als fruchtbar erwies. Lietz' Werk hat ihn überlebt. Auf Grund seines Testaments wurde die „Stiftung Deutsche Landerziehungsheime“ geschaffen. Neue Heime wurden begründet. Das Heim Ilseburg (für die Unterstufe) wurde 1923 nach

Gebesee bei Erfurt verlegt. Für die Mittelstufe wurde 1923 ein neues Heim auf Schloß Ettersburg bei Weimar, 1924 ein solches in Buchenau in der Rhön begründet, für die Oberstufe 1928 eins auf der Nordseeinsel Spiekeroog. Der Nachfolger Lietz' in der Oberleitung der Heime wurde Alfred Andreesen. Die in der Stiftung vereinigten Landerziehungsheime hüten die Tradition der Ideen von Hermann Lietz. Es sind aber auch zahlreiche andere Landerziehungsheime im Inland und Ausland begründet worden, die mehr oder weniger Lietzsche Gedanken aufgenommen haben. Lietz' Idee der Landerziehungsheime hat so die Anregung zu einer ganzen Bewegung gegeben.

Von den Landerziehungsheimen sind auch die „Freien Schulgemeinden“ ausgegangen, aber bei ihnen sind andere, radikalere Reformgedanken durchgedrungen, und ihr Vorkämpfer, Gustav Wyneken (geb. 1875), hat sich von Lietz abgewandt, er nennt Lietz' Landerziehungsheime „dilettantische, das Wesen der Schule verkennende Schulreformversuche“. Wynekens Forderungen berührten sich mit Bestrebungen der deutschen Jugendbewegung, an dem Jugendtag auf dem Hohen Meißner 1913 war Wyneken wesentlich beteiligt. 1906 hatten Wyneken und Paul Geheeb nach ihrer Trennung von Hermann Lietz die Freie Schulgemeinde in Wickersdorf in Thüringen begründet. Wyneken wurde viel bekämpft, mußte mehrmals von der Leitung zurücktreten, zog sich sogar eine Gefängnisstrafe zu. 1933 wurde die Schule in Wickersdorf durch die Thüringische Regierung aufgelöst. Seine theoretischen pädagogischen Gedanken hat er in mehreren Schriften niedergelegt („Schule und Jugendkultur“ 1914, „Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde“ 1913, 2. Aufl. 1914, „Der Kampf für die Jugend“ 1919, „Eros“ 1921, u. a.). Auch Wyneken fußt auf idealistischer Anschauung, die er aber einseitig ausgestaltet. Er schließt sich Gedanken Hegels an, wenn er einen überindividuellen, objektiven Geist annimmt, der sich in Sprache, Wissenschaft, Religion, Philosophie, Kunst, Staat und Moral entfaltet, und wenn er das eigentliche Wesen der Menschheit in der Beherrschung durch den Geist erblickt. Die biologische und individualistische Zeitströmung bekämpft er. Die Schule ist ihm die Institution, die „die Kontinuität und die Steigerung des geistigen Lebens der Menschheit“ verbürgen soll, die Stätte, „wo der Geist und die dem Geist noch fremde junge Menschheit zusammenkommen“, sie hat die Aufgabe einer „großen Kultursynthese“. Damit wird der Schule eine hohe, ja zu hohe Bedeutung zuerkannt, hinter ihrer unmittelbaren Kulturaufgabe tritt ihre Erziehungsaufgabe stark zurück. Als Trägerin der Kultur ist sie nach Wyneken frei und darf nicht abhängig sein vom Staat, sie stellt ein selbständiges soziales Gebilde dar. Erziehung bedeutet die „Befähigung des Einzelbewußtseins zur Teilnahme am Gesamtbewußtsein der Menschheit“ und im engeren Sinn „Eingliederung des Einzelwillens in den Sozialwillen“. Damit setzt sich Wyneken in Gegensatz zur Individualpädagogik, aber er wendet sich auch gegen die staatsbürgerliche Er-



ziehung und die äußerliche soziale Erziehung; auf die innere soziale Gesinnung kommt es ihm an. Die Schule muß vor allem dem Wesen der Jugend gerecht werden, sie soll das Heim der Jugend sein, in dem „sich die Jugend in einem ihrer Natur gemäßen Leben glücklich fühlt und zugleich den ernstesten Aufgaben des Daseins von Stufe zu Stufe näher geführt sieht, damit sie am Ende mit eigener Begeisterung und selbständigem Entschlusse sich der Mitarbeit an diesen Aufgaben weihe“. Die Jugend ist nach Wyneken nicht nur Vorbereitung und Mittel, sie hat ihren eigenen unersetzlichen Wert, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit, sie hat demnach auch das Recht auf ein eigenes Leben, auf freie Entfaltung ihrer besonderen Art. Das sind Gedanken der Jugendbewegung, wie sie Wyneken auch bei der Tagung der Freideutschen Jugend auf dem Hohen Meißner entwickelt hat. Die Jugend darf nach Wynekens Ansicht nicht unter dem „bestimmenden Einfluß einer zufälligen Umgebung von Erwachsenen stehen“, sondern nur unter demjenigen der Diener des Geistes. In der Familie ist eine freie Entwicklung der Jugend nicht gewährleistet; daß die Erziehung den oft so unpädagogischen Eltern noch überlassen wird, ist nur ein „Überbleibsel aus primitivsten sozialen Stufen“. So fordert Wyneken die Loslösung der Erziehung von der Familie. Nur in der Gesellschaft von Gleichaltrigen, im Heim der Jugend ist Erziehung möglich. Die Schule ist eine Gemeinde, eine „zusammen lebende Gemeinschaft von Menschen, die ein Stück ihr gehöriger Landschaft sich anpaßt, nach einheitlichem Plane und unter Mitwirkung aller dieses Gebiet zum Organ ihres besonderen Lebens umbildet“. Der Zögling ist nicht nur Objekt der Erziehung, sondern Subjekt des Schullebens und als solches dem Erzieher koordiniert. Der Unterrichtsbetrieb ist eine „Verabredung von Lehrern und Schülern zum Zweck der Erreichung eines bestimmten Zieles durch gemeinsame Arbeit“. Der Schüler hat die „Mitverantwortung für den Gang und das Gelingen des Unterrichts, also die Pflicht, nach Kräften in den Unterricht fördernd einzugreifen“. Es können förmliche, kleine Beratungen über die beste Art des Fortschreitens stattfinden, der Lehrer muß sich direkt auf die Mitarbeit der Schüler stützen. Eine Gruppe von Schülern versammelt sich als „Kameradschaft“ um einen Lehrer als selbstgewählten Führer.

Allgemeine Fragen der Schule und des Unterrichts werden in der Schulgemeinde beraten, die nicht ein einfacher Schülerrat ist, sondern eine Versammlung von Lehrern und sämtlichen Schülern, bei der Redefreiheit für alle herrscht. Wyneken will der Jugend völlig freie Aussprache gestatten und meint gerade dadurch das Kritisieren hinter dem Rücken des Lehrers zu unterbinden. Während die Schulgemeinde die Vereinigung aller darstellt und hier auf Grund eines nach dem Alter abgestuften Stimmrechts Beschlüsse über die Schule gefaßt werden, hat ein aus den Primen und Sekunden gebildeter Schülerausschuß keine gesetzgebende Gewalt. Ihm liegt die Verwaltung einiger Ordnungsämter ob, auch die Führung der Schulgeschichte, er tritt wöchentlich

zusammen, um allgemeine Angelegenheiten zu besprechen, kann Anträge bei der Direktion, der Lehrerkonferenz oder der Schulgemeinde stellen.

Eine besondere Stellung in der Erziehung nimmt bei Wyneken die Kunst ein, sie stellt den Gipfel des geistigen Lebens dar. Ein ästhetischer Zug macht sich da geltend. Sport z. B. ist nach Wynekens Ansicht nur soweit zuzulassen, als er dem Zweck der „Erzeugung eines schönen und beherrschten Körpers und eines sicheren Organs für die körperlichen Werte“ dient, er ist nur erträglich, wo er in eine allgemeinere, aristokratische Lebenskultur eingegliedert ist. Wyneken wendet sich gegen das Naturburschentum, wie es im Wandervogel herrschte, er richtet sein Streben auf geistige Kultur. Die Erziehung zur Kunst erfordert, wie er betont, auch ernstes Studium und strenge Selbstdisziplinierung. Es sei eine Anmaßung, zu glauben, man könne ein echtes Verhältnis zur Kunst gewinnen, ohne daß man sich für ein wirkliches Erfassen der Kunstwerke, für ein Verständnis ihrer Struktur und ihres Willens ausrüste durch redliches Studium ihrer Formen und Gesetze.

Auf ähnlichen Grundsätzen wie die Freie Schulgemeinde in Wickersdorf beruht die 1910 von Paul Geheeb begründete und geleitete Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim. Auch Paul Geheeb ging von Hermann Lietz aus. Aber im Unterschied von Lietz hat er besonders das Prinzip der Koedukation in der Odenwaldschule konsequent durchgeführt, da ihm dieses ein ganz wesentlicher Bestandteil aller Erziehung ist. Durch bewußte und planmäßige Koedukation werden seiner Ansicht nach die Auseinandersetzungsangelegenheiten zwischen Knaben und Mädchen „in Spiel und Arbeit und auf allen übrigen Gebieten kindlichen und jugendlichen Lebens nach Möglichkeit gesteigert und fruchtbar gemacht“. In andauernder physischer und geistiger, unbewußter und allmählich bewußter Auseinandersetzung mit seiner Umgebung entwickelt sich das Kind zum Menschen. Die Odenwaldschule will „eine Bildungsstätte sein, in der sich Kinder, vom zartesten Alter an aufwachsend, zu Menschen entwickeln können“.

So bestanden schon vor dem Weltkrieg Bestrebungen zur Schaffung neuer Schulformen, die ihre Entstehung privater Initiative verdankten und vor allem auf ein lebendiges persönliches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling Wert legten, aber teilweise auch zu Übertreibungen führten.

## § 47

### Die Arbeitsschule

*Literatur:* Herget, a. a. O. E. Burger, Arbeitspädagogik. Lpz. 1914, 2. Aufl. 1923. Teuscher u. Franke, Quellen zur Gesch. der Arbeitsschule. Lpz. 1918. H. Schloen, Entwickl. u. Aufbau d. Arbeitssch. Berl. 1926. Al. Fischer, Der Deutsche Verein f. werktätige Erziehung im Zusammenhang mit der Entwicklung der neuen deutschen Schule („Die Arbeitsschule“ 45. Jhrg. S. 248 ff.). O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee u. Gestaltung. Lpz. 1928. Vogt, Der Arbeitsschulgedanke mit seinem ersten Erwachen

bis zur Gegenwart. Bayreuth 1912. *Rößger*, Der Weg der Arbeitsschule. Lpz. 1927. *Schmidt*, Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts. Lpz. 1912. *Wolff*, Arbeitspädagogik. 2. Aufl. Langensalza 1925. *Pabst-Seinig*, Aus der Praxis der Arbeitsschule. 4. Aufl. Osterwieck 1922. *F. Weigl*, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule. 4. Aufl. Paderborn 1925. *Klarmann*, Auf dem Wege zur Arbeitsschule. Frankfurt a. M. 1924. Theorie und Praxis der Arbeitsschule. Berlin 1925. *Denzer*, Schaffen und Lernen. 2 Teile. Lpz. 1921. Arbeitsschule. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1925. *Denzer*, Schaffen und Lernen. 2 Teile. Leipzig 1921. *Lay*, Die Tatschule. 2. Aufl. Osterwieck 1921. Die Dortmunder Arbeitsschule. 3. Aufl. Lpz. 1922. *Rissmann*, Geschichte des Arbeitsunterrichts. Gotha 1882. *Stuhlfath*, Vom Werden der Arbeitsschule. Osterwieck 1922. *Heywang*, Was ist Arbeitsschule? 2. Aufl. Langensalza 1925. Die Zeitschrift: Die Arbeitsschule. Lpz., Quelle & Meyer.

Über Kerschensteiner: *R. Köppler*, Die Bestrebungen Kerschensteiners u. d. Münchener Volksschulwesens (Päd. Mag. 405). Langensalza 1910. *R. Prantl*, Kerschensteiner als Pädagog (Päd. Forsch. u. Fragen H. 8). Paderborn 1917. „Jugendführer u. Jugendprobleme.“ Festschr. zu G. Kerschensteiners 70. Geburtstag, hrsgg. v. Al. Fischer u. Ed. Spranger. Berlin 1924. *A. Fischer*, G. Kerschensteiners Leben u. päd. Wirken. Wien 1925. *M. Vanselow*, Kulturpädagogik u. Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger u. Litt. Berl. 1927. *H. Kirschbaum*, Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von Kerschensteiners Pädagogik. Lpz. 1927. *E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929. *Bellersen*, Georg Kerschensteiners Bildungslehre. Paderborn 1931.

Über Gaudig: *C. Marx*, Die Persönlichkeitspädagogik H. Gaudigs. Paderborn 1924. *O. Scheibner*, Zwanzig Jahre Arbeitsschule. Lpz. 1929. H. Gaudig zum Gedächtnis. Worte seiner Mitarbeiter. Lpz. 1924. *E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über die Montessori-Methode: *Rosa Katz*, Das Erziehungssystem der M. Montessori. Rostock 1926. *S. Hessen*, Fröbel u. Montessori (in „Die Erziehung“, Jhrg. 1, 1925). *H. Hecker u. M. Muchow*, Fr. Fröbel u. M. Montessori. Lpz. 1927. 2. Aufl. 1931 (mit Literaturverzeichnis). *Cl. Grunewald*, Montessori-Erziehung. Berl. 1927. *K. Gerhards*, Zur Beurteilung der Montessori-Pädagogik. Lpz. 1928. *M. Casotti*, Il metodo Montessori ed il metodo Agazzi. 1932.

Bei den Schulreformgedanken, wie sie in den Bestrebungen der Land-erziehungsheime und den Freien Schulgemeinden zum Ausdruck kamen, handelte es sich um weitgehende Umgestaltungen der ganzen Schule, aber diese Reform erfaßte nicht die öffentlichen Schulen, sondern wirkte sich zunächst in privaten Unternehmungen aus und bezog sich hauptsächlich auf die höhere Schule. Von größter Bedeutung aber für das ganze Schulwesen im 20. Jahrhundert war eine Bewegung auf methodisch-didaktischem Gebiet, die Arbeitsschulbewegung.

Verschiedene Tendenzen treffen in dieser Bewegung zusammen. Einmal traten gegen Ende des 19. Jahrhunderts stärker Bemühungen um Einbeziehung eines Handfertigkeitsunterrichts oder Werkunterrichts in die Schule hervor. Die Bedeutung manueller Betätigung hatten auch schon frühere Pädagogen betont. Im 18. Jahrhundert wird bei A. H.

Francke wie im Philanthropismus und bei Pestalozzi der pädagogische Wert der Handarbeit berücksichtigt. Industrieschulen wurden im 18. Jahrhundert an verschiedenen Orten begründet. Männer wie Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766—1837) und Bernhard Heinrich Blasche (1766—1832) betonten die Ursprünglichkeit des Tätigkeitstriebes und gestalten in weitem Umfang einen Werkunterricht aus. Friedrich Fröbel dann benutzte den Tätigkeitstrieb des kleinen Kindes im Spiel für die Erziehung. Durch Fröbelsche Lehren angeregt wurde der finnische Pädagoge Uno Cygnäus (1810—1888), der das Schulwesen Finnlands reformierte und Handarbeit als Unterrichtsfach in der Volksschule einführte. In Schweden wurde seit 1870 „Slöjd“ (Handgeschicklichkeit) in der Schule betrieben, und die Slöjdbewegung gewann dort eine große Bedeutung, da durch sie eine Förderung der Hausindustrie erreicht wurde. Man beschränkte sich dabei in der Hauptsache auf Holzarbeit. Nach Dänemark übertrug diese Bewegung Adolf von Clauson-Kaas (1826—1906), der 1870 die dänische „Hausfleißgesellschaft“ gründete. Auch in Deutschland warb Clauson-Kaas für den Handfertigungsunterricht. 1876 entstand in Berlin der „Verein für häuslichen Gewerbefleiß“. Kurse zur Ausbildung von Handfertigungslehrern hielt Clauson-Kaas ab, auch veröffentlichte er Schriften: „Die Arbeitsschule neben der Lernschule und der häusliche Gewerbefleiß“ (1876) und „Über Arbeitsschulen und Förderung des Hausfleißes“ (1881). In Österreich hat der Wiener Gymnasialrektor Erasmus Schwab in Schriften „Der Volksschulgarten“ (1870) und „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volks- und Bürgerschulen“ (1876) Schulgärten und Schulwerkstätten für Knaben wie für Mädchen gefordert. Dann wirkte in Deutschland, von Clauson-Kaas angeregt, vor allem der Landtagsabgeordnete Emil von Schenckendorff in Görlitz (1838 bis 1915), der 1880 eine Schrift „Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule“ veröffentlichte und 1881 in Berlin ein „Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiß“ ins Leben rief, aus dem der 1886 begründete „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ hervorging. 1887 wurde durch diesen Verein das „Seminar für Knabenarbeit“ in Leipzig begründet, das zuerst von Götze, dann von 1898 bis 1903 von Alwin Pabst geleitet wurde. Alwin Pabst (1854—1918) hat auch durch mehrere Schriften die Gedanken des Handarbeitsunterrichts wesentlich gefördert („Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung“, 1907; „Moderne Erziehungsfragen“, 1911; „Aus der Praxis der Arbeitsschule“, 1912). Während bei den Hausfleißbestrebungen, wie sie Clauson-Kaas förderte, noch wirtschaftliche Motive eine Rolle spielten, tritt in den Bemühungen des Vereins für Knabenhandarbeit mehr und mehr der pädagogische Grundgedanke hervor. Nicht dem Erwerb oder der Berufsvorbereitung soll der Arbeitsunterricht vom pädagogischen Gesichtspunkt aus dienen, sondern er soll die Entfaltung des Tätigkeitstriebes ermöglichen. Dem methodischen und didaktischen Intellektualismus wird damit eine aktivi-

stisch-lebenspraktische Auffassung gegenübergestellt; Pabsts Nachfolger in der Leitung des Leipziger Seminars für Knabenhandarbeit war F. Hildebrand, der an dem Werk „Geschmackbildende Werkstattübungen“ (1912) mitarbeitete und die Zeitschrift „Die Arbeitsschule“ mitherausgab.

Ein anderer Vertreter des Arbeitsschulgedankens hat schon früh die soziale und kulturelle Bedeutung hervorgehoben, das ist der Schweizer Robert Seidel (geb. 1850), der 1885 ein Buch „Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit“ erscheinen ließ (2. Aufl. unter dem Titel „Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode“, 1910). Auf der Reichsschulkonferenz 1920 vertrat Seidel den Grundsatz: „Die schöpferische Handarbeit ist die Grundlage aller materiellen und geistigen, technischen und künstlerischen, gesellschaftlichen und sittlichen Kultur.“

Von anderer Seite wieder hat man den Arbeitsunterricht mit bestimmten Unterrichtsfächern verbinden wollen. So setzte K u m p a in einer Schrift „Anschauung und Darstellung“ (1890) den Arbeitsunterricht zu Raumlehre und Zeichnen in Beziehung, ähnlich Brückmann mit seinem Buch „Die Formenkunde in der Volksschule“ (1899) und andere. Franz Hertel verband Handarbeit (besonders Formen mit Plastilin) mit dem Anschauungsunterricht („Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht“, 1900). Den Wert des Zeichnens als eines Ausdrucksmittels in den verschiedensten Unterrichtsfächern hat besonders O s k a r S e i n i g (geb. 1873) hervorgehoben und dabei auch das Zeichnen mit dem Werkunterricht in Verbindung gebracht („Die redende Hand“, 1910; „Praxis des Gedächtniszeichnens“, 1910; „Anweisungen zum Werkunterricht“, 1912; „Zeichnen als Sprache“, 1914). Von Wichtigkeit war es, daß man allmählich deutlich unterschied zwischen einem „Werkstättenunterricht“, d. h. einem Handfertigkeiten- oder Handwerksunterricht, der besondere Werkstätten verlangt, und einem „Werkunterricht“, der mit einfachen Werkzeugen (Hammer, Schere usw.) und einfachen Materialien in der Klasse selbst ausgeübt werden kann. Heinrich Scherer (1851—1933) mit seinem Buch „Arbeitsschule und Werkunterricht“ (1912) hat diesen Unterschied besonders betont und den erzieherischen und bildenden Wert des Werkunterrichts, der während der ganzen Schulzeit in verschiedenen Fächern betrieben werden kann, dargelegt. So werden auf der Unterstufe mit dem Anschauungsunterricht Arbeiten aus Papier und Holz wie Formen in Ton verbunden. Auf der Mittelstufe wird der Werkunterricht mit Heimatkunde und Naturkunde verbunden. Auf der Oberstufe ist der Anschluß an die Raumlehre möglich. Ein Schüler Scherers, Hans Denzer, hat durch sein Werk „Schaffen und Lernen, Theorie und Praxis des Werkunterrichtes“ (1909) die Ausgestaltung eines solchen Unterrichts gezeigt und dabei die Wichtigkeit des Formens hervorgehoben. Ebenfalls im Sinne von Scherers Gedanken des Werkunterrichts gehen die Bestrebungen W. W e t e k a m p s „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und

Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres“ (1908). Formen und malendes Zeichnen werden da für das erste Schuljahr verwendet.

Zu solchen Bestrebungen im Sinne der Ausgestaltung einer Arbeitsschule im Gegensatz zu der intellektualistisch orientierten Lernschule kamen noch Einflüsse vom Ausland hinzu. So hat man in England und Amerika in mancher Hinsicht stärker als in Deutschland die Bedeutung der körperlichen Ausbildung und der praktischen Betätigung betont. Aus psychologischen, geschichtsphilosophischen und sozialen Erwägungen hat der amerikanische Philosoph John Dewey eine Umformung der Schule im Sinne einer dem Geist von Technik und Industrie angepaßten Arbeitsschule gefordert („School and society“, 1900; „The school and the child“, 1906). 1897 schuf Dewey in Chicago eine „Universitätsselementarschule“, die ein Laboratorium für die Studierenden der Pädagogik darstellte und an der er seine Ideen praktisch erprobte. Die bisher übliche Unterrichtsmethode, bei der das Kind sich wesentlich rezeptiv verhält, verwirft er als unpsychologisch und unnatürlich. Die produktive Tätigkeit und Selbständigkeit des Kindes muß mehr berücksichtigt werden. Die Handarbeit soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, während Lesen, Schreiben und Rechnen zurückgeschoben werden. Mit dem praktischen Leben soll die Schule in Verbindung gesetzt, technische Fertigkeit vor allem soll entwickelt werden. Dewey vertritt nun eine pädagogische Kulturstufentheorie, nach der Bildungsgang des Einzelindividuums den Gang der kulturellen Entwicklung der Menschheit wiederholen soll, und diese kulturelle Entwicklung prägt sich nach Dewey vor allem in dem Fortschritt der Technik aus. Ja Dewey meint, man könne z. B. die ganze Geschichte der Menschheit in der Entwicklung der Textiltechnik zusammenfassen. Im Spiel schon ahmt das Kind die primitive Technik nach, wenn es etwa Pfeil und Bogen benutzt oder Hütten baut. Hieran muß der Unterricht anknüpfen. Die Verbindung mit dem praktischen Leben ist da wesentlich. Botanik z. B. erwächst aus der praktischen Betätigung in Kochen, Spinnen und Weben, zur Physik kommt man von der Beschäftigung mit Uhren, Schössern u. a. m. Die technische Betätigung wird so zu einem Unterrichtsprinzip, nach dem die ganze Schule gestaltet wird.

In Deutschland ergab sich eine gewisse Klärung des Arbeitsschulgedankens dadurch, daß man allmählich nicht mehr in der Einführung eines neuen Faches, eines Arbeitsunterrichts irgendwelcher Art, das Wesen der eigentlichen Arbeitsschule sah, sondern den Arbeitsgedanken zum herrschenden methodischen Prinzip des ganzen Unterrichts machte, das die ganze Schule durchdringen und neu beleben soll. Gegen die einseitige Verstandesbildung und Kenntnisanhäufung, gegen die Lernschule oder Buchschule soll die dem Trieb der Selbstbetätigung des Kindes entsprechende Arbeitsschulmethode sich richten. Aber auch bei der Annahme des Arbeitsgedankens als des methodischen Prinzips sind verschiedene Auffassungen möglich, je nachdem man die körper-

liche (manuelle) oder die geistige Arbeit (Selbsttätigkeit) in den Vordergrund stellt und je nachdem man die Arbeit als Mittel der sozialen oder der individuellen und persönlichen Erziehung wertet. Der bedeutendste Vorkämpfer des Arbeitsschulgedankens in theoretischer wie in praktischer Hinsicht war Georg Kerschensteiner (1854–1932). Er hat sich auch um eine wissenschaftliche Bestimmung des Begriffs der Arbeitsschule bemüht. 1908 forderte er in einer Rede zur Pestalozzi-feier in Zürich die Arbeitsschule als Schule der Zukunft im Gegensatz zu der traditionellen Buchschule. Die neue Schule soll der aktiven, produktiven Natur des Kindes angepaßt sein, soll nicht im Gegensatz zur Welt des Kindes stehen, soll vor allem auch den sozialen Trieben gerecht werden. Kerschensteiner hatte schon vorher den Arbeitsschulgedanken in der Praxis durchgeführt. Von 1895 ab hatte er als Stadtschulrat in München gewirkt und sich um die Organisation des Schulwesens dort große Verdienste erworben. 1896 richtete er in Mädchenschulen einen Schulküchenunterricht ein, der den Erfahrungskreis für chemischen, physikalischen und physiologischen Unterricht sowie für den Rechenunterricht bot. Später bemühte er sich um Einführung von Schulgärten, Aquarien, Laboratorien für Physik und Chemie u. a. 1900 ließ er durch Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten an Knabenschulen einen Erfahrungskreis für Zeichnen, Mechanik, Geometrie und Rechnen schaffen. Eine Reform des Zeichenunterrichts hat er eingeleitet. Besonders aber hat er sich um die Organisation des Fortbildungsschulwesens in München verdient gemacht. Die pädagogische Aufgabe der Fortbildungsschule erblickt er darin, daß sie eine Ergänzung der praktischen Lehrlingsausbildung durch den Meister bieten soll, und zwar soll sich die Erziehung auf die technische, die wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Seite erstrecken. Nach den verschiedenen Gewerben ergibt sich eine sachliche Gliederung in der Fortbildungsschule im Sinne einer Berufsbildung. Für den Bau und die Einrichtungen von Fortbildungsschulen mit gut ausgestatteten Lehrwerkstätten hat Kerschensteiner Sorge getragen.

So ist Kerschensteiner von praktisch-pädagogischen Fragestellungen ausgegangen, er hat aber weiter den Arbeitsschulgedanken theoretisch vom allgemeinen Zweck der Erziehung heraus zu bestimmen gesucht (so in den Schriften „Begriff der Arbeitsschule“, 1912, 8. Aufl. 1930; „Grundfragen der Schulorganisation“, 1907, 4. Aufl. 1921; „Charakterbegriff und Charaktererziehung“, 1912, 4. Aufl. 1929). Für Kerschensteiner sind als Merkmale der Arbeitsschule nicht ausreichend, daß Werkunterricht oder Handfertigkeit als Prinzip eingeführt wird, auch nicht, daß man einen Werkstättenunterricht als Unterrichtsfach einrichtet. Die Arbeitsschule ist ihm durch die besondere pädagogische Methode der Erarbeitung charakterisiert. Die Aufgabe der Erziehung besteht nach Kerschensteiners Ansicht in der Verwirklichung der ethischen Idee des höchsten äußeren Gutes im wohlverstandenen Dienste des gegebenen Staates. Der „Erziehung zum

brauchbaren Staatsbürger“ soll die Schule dienen. Daraus ergeben sich drei Aufgaben: 1. muß der Einzelne befähigt sein, eine Funktion im Staat auszuüben, muß er vor allem zu einem Beruf gebildet werden, 2. muß die Berufsaufgabe versittlicht werden, und 3. muß jeder erzogen werden zur Mitarbeit an der Versittlichung des Gemeinwesens. Da nun in der Volksschule die meisten Schüler einen manuellen Beruf ergreifen wollen, muß hier im Interesse der Berufsbildung die Handarbeit mehr berücksichtigt werden, es muß daher auch Arbeitsunterricht als besonderes Fach mit Arbeitsplätzen, Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben und Laboratorien eingerichtet werden. Die Schüler müssen in die Arbeitsprozesse eingeführt werden, und zwar nicht in spielerischer Weise, sie müssen „an ehrliche Arbeitsmethoden, an immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht“ gewöhnt werden, die rechte Arbeitsfreude soll sie beseelen. Weiter aber muß das Bewußtsein vorhanden sein, daß jede Arbeit dem Wohl der Gemeinschaft dient, demgemäß ist auch die Bildung von Arbeitsgemeinschaften im Schulbetrieb zum Zweck sozialer Erziehung zu fördern. Durch die drei Aufgaben der Erziehung ist die ethische Richtung der Charakterbildung bestimmt, aber es muß auch nach den sittlichen Kräften gefragt werden, die im Dienst des Erziehungszieles entwickelt werden müssen, wie: Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit. Einseitig ist die bloße Verstandesbildung, einseitig ist auch die Übung bloß manueller Arbeit. Das Kind erlebt und ergreift Kulturgüter (Sprache, Sitten, Gebräuche, Recht, Religion, Wissenschaft, Kunst, Technik), und das „Erarbeiten“ erst gibt Bildung, nur durch das Erarbeiten „bilden sich die Seelenfunktionen in ihrer Totalität, werden leistungsfähiger, kräftiger, zielstrebig“. Jedes Gebiet hat seine besonderen, ihm entsprechenden Arbeitsmethoden, die man kennen und üben muß, wenn man sich in das Wesen eines Kulturgutes versetzen will. Die Arbeitsschule wird nun von Kerschensteiner definiert als die Schule, „die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst“. Der immanente Bildungswert besteht in der potentiellen, in der Struktur eines Kulturgutes aufgespeicherten geistigen Energie, die durch das Erarbeiten in die lebendige, kinetische Energie der Persönlichkeit verwandelt wird, die in den Geist des Gutes eindringt und mit dem Vollendungswert ihrer Arbeit auch den immanenten Sachwert des Gutes erlebt. Zwischen der objektiven Struktur des Kulturgutes und der psychischen Struktur des Individuums muß eine Entsprechung vorhanden sein, wenn eine Bildung stattfinden soll. In einer besonderen Schrift hat Kerschensteiner „das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation“ (1917) betrachtet. Hier formuliert er das Grundaxiom: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist.“ Nur auf Grund dieser Entsprechung ist ein Erarbeiten möglich.



Kerschensteiner sucht — in den letzten Auflagen seines Buches über den Begriff der Arbeitsschule — den pädagogischen Begriff der Arbeit zu bestimmen und ihn von den anderen Formen der Betätigung: Spiel, Sport und Beschäftigung zu unterscheiden. Nur die Arbeit ist pädagogisch wertvoll, „die sich in den Dienst eines unbedingt geltenden Wertes stellt, der unsere Seele erfüllt“. Einstellung auf Werte, auf Sachlichkeit ist damit gefordert, und nicht nur auf ein Werk schlechtweg, sondern auf die „Vollendung“ des Werkes muß die Arbeit gerichtet werden, gerade das Erlebnis des Vollendungswertes ist pädagogisch wesentlich. So hat diejenige Arbeit Bildungswert, „die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist“. Das Grundmerkmal der rechten Arbeitsschule besteht in der „inneren Nötigung zur Selbstprüfung und in der Möglichkeit dieser Selbstprüfung im erzeugten Gute, mag dieses Gut nun eine innere Gedankenverbindung oder eine sittliche Willenshandlung oder ein äußeres technisches Gut sein“. Nicht die bloße geistige Selbsttätigkeit, aber auch nicht die Erzeugung manueller Arbeitsprodukte genügt, sondern es kommt darauf an, daß der Schüler durch Selbstprüfung die Sachlichkeit seiner Arbeit beurteilen lernt und immer mehr die rechte sachliche Einstellung gewinnt, die zugleich eine ethische Einstellung ist. Manuelle Tätigkeit ist nur dann ein Bildungselement, wenn sie zur „Erarbeitung gewisser Kulturgüter als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilsschärfung gehandhabt wird, und selbstverständlich, wenn sie nur dort gehandhabt wird, wo dies der Natur der Sache nach notwendig und der Natur der Seele nach möglich erscheint“. Da die Form des praktischen Verhaltens eine Grundstruktur der kindlichen Seele ist, fordert Kerschensteiner aktive, praktische, spontane Betätigung des Kindes und will er zur Förderung des technischen Ausdrucksvermögens auch Arbeitsunterricht als Fach eingerichtet wissen, wenn auch der Arbeitsgedanke vor allem Prinzip des ganzen Unterrichts ist. Ein solcher Arbeitsunterricht soll nicht ins Spielerische gezogen werden, sondern ein systematischer fachlicher Unterricht sein, der Gründlichkeit und absolute Ehrlichkeit beim Arbeiten verlangt: so betont Kerschensteiner gegenüber den Auswüchsen des Arbeitsschulgedankens. Auch kann nicht vom Beginn an schon freie Betätigung des Kindes gestattet werden, vielmehr muß es erst lernen, die Ausdrucksmittel zu beherrschen und im systematischen Gebrauch eine mechanische Übung zu erringen. Die manuelle Arbeit soll zu geistiger anregen, und selbständige geistige Arbeit ist auch für Kerschensteiner noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitsschule als selbständige manuelle Arbeit. Die Arbeitsschule ist die „Schule der selbständigen Erarbeitung der Bildungsgüter“, und zwar einer „Erarbeitung durch die Gesamtheit des Seelenlebens“.

Ein anderer Vorkämpfer des Arbeitsschulgedankens und zugleich ein meisterhafter, durch seine Persönlichkeit wirkender praktischer Päd-

agoge war Hugo Gaudig (1860—1923). Auf dem ersten Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde 1911 traten sich Kerschensteiner und Gaudig mit ihren Ideen der Arbeitsschule gegenüber. Gaudig sieht nur das Prinzip der geistigen Selbsttätigkeit im Sinne der Persönlichkeitsbildung als maßgebend an, während Kerschensteiner auch den sozialen Wert der Arbeit unter dem Gesichtspunkt der staatsbürgerlichen Erziehung betont und die manuelle Arbeit in ihrer Bedeutung für die Arbeitsschule doch höher einschätzt. Gaudig erklärte, die Reform, deren die deutsche Schule bedürfe, werde durch manuelle Arbeit nicht erreicht. „Um sich reformieren zu können, muß die deutsche Schule allerdings ‚Arbeitsschule‘ werden, aber Arbeitsschule in dem Sinne, daß die selbsttätige Arbeit des Schülers die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist. In dieser ‚Arbeitsschule‘ soll der Schüler während der gesamten Arbeitsvorgänge selbsttätig sein, selbsttätig beim Zielsetzen, selbsttätig beim Ordnen des Arbeitsganges, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen an den Kreuzwegen, selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw. Kein Hörsaal, sondern eine Werkstatt soll die Schule sein, eine Stätte, wo der Schüler sich Erkenntnis und Fertigkeit arbeitend erwirbt, nicht eine Stätte, wo ihm Wissen eingedrillt wird, wo man an ihm arbeitet, ihn ‚bearbeitet‘, eine Stätte, wo er unter Anleitung des Meisters die Arbeitstechnik gewinnt, vor allem die Technik, mit arbeitendem Wissen neues Wissen zu erwerben.“ Gaudigs Auffassung der Arbeitsschule ist in seinen philosophischen und pädagogischen Grundanschauungen begründet. Er vertritt den Standpunkt einer idealistischen Persönlichkeitspädagogik, indem er den Begriff der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in praktisch-pädagogischer Hinsicht hervorhebt, aber auch hauptsächlich die Forderung der Erziehung des Kindes zur Persönlichkeit aufstellt. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ ist der Titel seines Hauptwerks (2 Bde., 1917). Ähnlich wie Fichte verbindet er den Persönlichkeitsgedanken mit dem nationalen Gedanken. In der Einleitung zu seinen „Didaktischen Ketzereien“ (1904, 5. A. 1925) sagt er geradezu: „Deutsch sein heißt Persönlichkeit sein.“ Das Ideal der Persönlichkeit soll gerade die deutsche Volksgenossenschaft in ihren großen Lebensrichtungen bestimmen, die Persönlichkeitsidee ist Gaudig das Leitbild für das Leben der deutschen Nation. Den Gegensatz von Individualpädagogik und Sozialpädagogik will er aufheben. „In der Idee der Persönlichkeit vollzieht sich die Synthese der individuellen und der sozialen Lebensrichtung.“ Nicht die Individualität als solche hat unbeschränktes Recht, sie ist nur Gegebenes, nicht Aufgegebenes, nicht Wertidee, aber die berechtigten Wesenselemente der Individualität werden in veredelter Form erhalten in dem Ideal der Persönlichkeit und haben Wert nur in Beziehung auf dieses Ideal. Die Individualität muß hineingedacht werden „in das Leben, wie es sich in idealer Lebensanschauung darstellt, in das Leben, das von idealen Kräften durchwirkt, auf ideale Ziele hin

gestaltet wird“. Wie die Idee der Persönlichkeit die Individualität zu ihrem Recht kommen heißt, so sichert sie auch der Gesamtheit und den einzelnen sozialen Lebensgebieten die Kräfte, deren das soziale Leben zur Höherentwicklung auf ideale Ziele hin bedarf. Persönlichkeit ist nichts Naturhaftes, sondern ein Werk menschlicher Freiheit. „Der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch“ repräsentiert eine Persönlichkeit im Sinne Gaudigs. Das Prinzip der Persönlichkeit wirkt durch alle Lebensgebiete hindurch und muß das Grundprinzip der Lebensgestaltung sein.

Die Aufgabe der Schule besteht darin, eine Helferin zum persönlichen Sein darzustellen. Die Schule ist nicht als eine bloße Anstalt aufzufassen, sondern als ein einheitlicher Lebenskreis, in dem die Idee des Lebens sich entfaltet, sie ist ein Lebenskreis werdender Persönlichkeiten. Gaudig bekämpft die „Lernschule“ und vertritt den Gedanken der Arbeitsschule, aber nimmt auch die Arbeitsschule in vertieftem, vergeistigtem Sinn, eine „Schule des Erlebens“ soll sie werden. Der Schüler soll erleben, was ihm in den Lebensgebieten der Schule, bei Arbeit, Spiel und Feiern dargeboten wird, und er soll miterleben, was in der Welt an bedeutungsvollen Geschehnissen vor sich geht und was die Vergangenheit an wertvollem Leben enthält. Nicht auf manuelle Tätigkeit etwa kommt es in erster Linie an, sondern auf die geistige Selbsttätigkeit, die in der Schule gefördert werden muß. „Wird Selbsttätigkeit das Grundprinzip der Schule, so ist damit die Arbeitsschule geschaffen.“ „Die Schule der Zukunft wird Arbeitsschule sein oder sie wird nichts Gescheites sein. Aber freilich — dann ist es allerdings hohe Zeit, daß die Idee geklärt wird, daß namentlich nicht grundverschiedene Prinzipien, wie das Prinzip der Selbsttätigkeit und das der manuellen Tätigkeit als einheitliche Prinzipien in der Idee der Arbeitsschule zusammengedacht werden.“ Wohl kann z. B. eine stärkere Durchdringung der naturwissenschaftlichen Fächer mit technischer Arbeit auch ein wertvolles Merkmal der Schule sein, „falls man nicht den Geist aus der Schule heraushandwerkert“, aber „befreiende Kraft, Kräfte auslösende Kraft hat nur die Idee der Selbsttätigkeit; nach ihr die Arbeitsvorgänge der Schule zu organisieren, ist die Aufgabe der Schulreform“. So steht also durchaus die geistige Arbeit im Mittelpunkt, während die Pflege der manuellen Arbeit zwar als wichtig, aber nicht als prinzipiell wesentlich für die Arbeitsschule gilt. Bei dieser Hervorhebung der Selbsttätigkeit erhält das Verhältnis von Lehrer und Schüler einen besonderen Charakter. Der Lehrer soll, selbst eine ausgereifte Persönlichkeit, in einem persönlichen Lebensverhältnis zu den Schülern stehen und den Unterricht zu einem inneren Erlebnis für die Schüler gestalten können. Die Klassen sind kleine Lebensverbände im großen Lebenskreis der Schule, „wollende Klassen, sich selbst bestimmende Klassen“ sollen sie sein. Die Zöglinge schließen

sich in einer Lebensgemeinschaft zusammen, bestimmen sich selbst nach gemeinsamem Beschluß das Arbeitsziel und erwägen gemeinsam den Weg dazu, zu dessen Erreichung jeder mitarbeiten muß. Durch solche gemeinsame Selbsttätigkeit gewinnen die Schüler nach Gaudig auch die rechte soziale Lebensgesinnung. Eine freie Gestaltung des ganzen Unterrichts ergibt sich so durch das Persönlichkeitsprinzip. Die Schule als der Lebenskreis werdender Persönlichkeiten muß aber auch in den Zusammenhang des nationalen Lebens gestellt werden und wirkt im Sinne der großen kulturellen Aufgaben des deutschen Volkes.

Otto Scheibner (geb. 1877), der von Gaudig ausgegangen ist, hat im Sinne der Methodik Gaudigs die Grundform des Arbeitsvorganges herauszustellen gesucht. Er gliedert die Gestalt des Arbeitsprozesses in fünf Arbeitsstufen: 1. es wird ein Arbeitsziel gesetzt, 2. es werden die Arbeitsmittel bestimmt, 3. es wird ein Arbeitsweg entworfen und in Abschnitte gegliedert, 4. es werden die einzelnen Arbeitsteile und Arbeitsschritte ausgeführt und miteinander verbunden, 5. es wird das Arbeitsergebnis festgestellt und ausgewertet. Den ganzen Arbeitsvorgang kann man von zwei Seiten aus betrachten, einmal vom Stoff aus, wodurch man zum Sachlich-technischen, zur Arbeitstechnik gelangt, dann aber von dem Träger der Arbeit aus, wobei man das Persönlich-Seelische, die innere Seite des Arbeitsvorgangs, das Arbeitserlebnis erfaßt.

Die verschiedenen Auffassungen des Arbeitsschulgedankens zeigen, wie mancherlei Bestrebungen sich in der Arbeitsschulbewegung begegnen. Wohl ist im Lauf der geschichtlichen Entwicklung eine gewisse Klärung erfolgt, indem das methodische Arbeitsprinzip deutlicher herausgestellt worden ist, aber es ist dadurch noch keine durchgehende Vereinheitlichung erzielt worden, denn selbst wenn man z. B. das Prinzip der Selbsttätigkeit betont, kann man es von dieser oder jener Seite her erfassen und zu verschiedenen pädagogischen Folgerungen gelangen. Gerade die Weiterentwicklung der Schulreformbewegung nach dem Weltkrieg hat erkennen lassen, welche Differenzen hinsichtlich des Arbeitsschulgedankens möglich sind und wie sehr eine Kritik nottut.

Historisch hat die Arbeitsschulbewegung mit ihrer neuen Methodik die Pädagogik der Herbart'schen Schule vom Ende des 19. Jahrhunderts ab mehr und mehr zurückgedrängt. Der Arbeitsschulgedanke hat in den verschiedensten Fächern, naturwissenschaftlichen wie geisteswissenschaftlichen, in der Volksschule wie in der höheren Schule sich durchzusetzen gesucht. Auch für die Kleinkindererziehung hat man das Prinzip der Selbsttätigkeit im Sinne der Arbeitsschule fruchtbar gemacht. Die italienische Ärztin, Frau Dr. Maria Montessori (geb. 1870) hat hier schon vor dem Weltkrieg neue Wege gewiesen. Sie hatte sich zuerst mit der Erziehung schwachsinniger Kinder nach der Methode des französischen Arztes Séguin beschäftigt und war dabei zu der Überzeugung gekommen, daß geistige Minderwertigkeit ein pädago-

gisches, nicht so sehr ein medizinisches Problem darbierte, eine Ansicht, die sie 1898 auf dem pädagogischen Kongreß in Turin vertrat. Die bei Schwachsinnigen erprobten pädagogischen Grundsätze fand sie dann auch auf normale Kinder anwendbar. Auf Aufforderung der „Römischen Gesellschaft für zweckmäßiges Bauwesen“, die in einem Proletarierviertel in Rom Mustermietshäuser errichtete, konnte sie 1907 die Errichtung von Kinderheimen für die vorschulpflichtigen Kinder dieser Häuser in die Hand nehmen und dabei soziale und pädagogische Aufgaben zu lösen suchen. Die Kinderheime sollen Kindern von drei bis sieben Jahre eine persönliche Pflege geben, die ihnen die Eltern, weil sie ihren Beruf außerhalb des Hauses ausüben müssen, nicht geben können, und zwar soll sich die Fürsorge auf die Erziehung, die Gesundheit, die körperliche und sittliche Entwicklung der Kinder erstrecken. Ihre pädagogische Methode gründet Maria Montessori auf psychologische und physiologische Beobachtungen. Die Grundlage dieser Methode aber ist „die Freiheit des Kindes in seinen spontanen Selbstäußerungen“. Freiheit ist Tätigkeit, und die Zucht muß aus der Freiheit hervorgehen. Keine künstliche Ruhe soll dem Kind beigebracht werden, sondern es soll durch tätige Zucht Herr seiner selbst werden. Es muß streng vermieden werden, die spontanen Bewegungen des Kindes zu unterdrücken und nach unserer Willkür Forderungen zu stellen. Da das Kind eher lernt sich zu bewegen als stillzusitzen, gibt es in den Montessori-schulen keine Schulbänke, sondern tragbare Stühle und Tische. Von ungeordneten Bewegungen schreiten die Kinder zu spontanen und geordneten Bewegungen, sie erreichen zunächst eine individuelle Disziplin, und dann erst ergibt sich eine kollektive Ordnung. Durch seine Betätigung muß das Kind von vornherein zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit gelangen. Der Unterricht ist in der Hauptsache Einzelunterricht, nicht Sammelunterricht. Die wesentlichen Eigenschaften dieses Einzelunterrichts sind: Bündigkeit, Einfachheit und Sachlichkeit. Die erste Aufgabe des Erziehers besteht darin: „das Leben anzuregen — und es sich dann frei entwickeln und entfalten zu lassen.“ Nach dieser Methode der selbsttätigen Erziehung wird nun in allen möglichen Einzelgebieten angewandt: es finden Übungen in alltäglichen Verrichtungen statt, körperliche Übungen werden angestellt, zu Gartenarbeit und Handarbeit wird angeleitet, besonders wichtig im Hinblick auf das biologische und das soziale Erziehungsziel ist die Erziehung der einzelnen Sinne, da die Entwicklung der Sinne der höheren geistigen Tätigkeit vorausgeht, auch intellektuelle Erziehung kommt in Betracht, und auf Grund der spontanen Entwicklung gelangt das Kind auch zur schriftlichen Sprachdarstellung, zum Schreiben und Lesen wie auch zum Zählen. Das Ziel der Erziehung besteht nach Maria Montessori darin, „die selbsttätige Entwicklung der Persönlichkeit nach der Seite des Geistes, des Gemüts und der physischen Kräfte zu befördern, nicht etwa aus dem Kind ein gebildetes Wesen, nach dem geläufigen Sinn dieses Wortes, zu machen“. Der Erzieher muß verstehen, „die Mit-

wirkung abzumessen, durch die er der Persönlichkeit des Kindes bei ihrer Selbstentwicklung zu Hilfe kommt“, seine tätige Einmischung ist möglichst zu beschränken, die tiefen individuellen Unterschiede, die sich bei den Kindern zeigen, verlangen ein ganz verschiedenes Maß von Beihilfe von seiten des Lehrers.

Die Montessori-Methode ist in verschiedenen europäischen und amerikanischen Ländern eingeführt worden. 1919 wurde eine Deutsche Montessori-Gesellschaft begründet, deren Organ die „Montessori-Nachrichten“ sind, und die für die Gründung von Montessori-Kinderhäusern, auch Montessori-Grundschulklassen wie für die Ausbildung von Montessori-Lehrkräften wirkt. Zwischen der Montessori-Methode und der Fröbel-Methode besteht ein gewisser Gegensatz. Bei Fröbel wird das Sichentfalten des Lebens aus einem einheitlichen metaphysischen Grund betont, bei Frau Montessori tritt das Moment der selbsttätigen Arbeit ganz in den Vordergrund.

## § 48

### *Ethische und staatsbürgerliche Erziehung*

*Literatur:* A. Messer, Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Lpz. 1912. Th. Franke, Geschichte des Staatsgedankens in Schule u. Erziehung. Lpz. 1912. Kerschensteiner, Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1910. 6. Aufl. 1928.

Über F. W. Foerster: A. Böhm, F. W. Foersterns moralpädagogische Ansichten (Päd. Mag. 406). 2. A. Langensalza 1919. J. Hepp, Die Selbstregierung der Schüler. 2. A. Zürich 1914. B. Kammler, Moralpädagogik u. Unterricht bei J. F. Herbart u. F. W. Foerster (Päd. Mag. 565). Langensalza 1914. F. W. Pilger, Foerster als Ethiker, Politiker u. Pädagog. München 1922. „F. W. Foerster u. die wirkliche Welt“, hrsgg. v. Müller. Zürich u. Lpz. 1928. E. Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck a. H. 1929.

Der Arbeitsschulgedanke bedeutete eine Neuorientierung hauptsächlich in bezug auf die Methodik des Unterrichts. Aber es bekundete sich darin auch eine besondere ethische Haltung, sofern mit dem Arbeitsschulgedanken meist Forderungen einer Charakterbildung, einer sozialen oder einer staatsbürgerlichen Erziehung verbunden werden. Das Streben, die Schule mehr in Beziehung zum Leben zu setzen, hat sich in der Schulreformbewegung auch in praktisch-ethischen Tendenzen geäußert, mit denen allerdings politische, soziale oder religiöse Interessen verbunden werden konnten. Eine ethische Erziehung, ja auch einen besonderen Moralunterricht hat bereits Kant gefordert. Fichte hat dann Gedanken einer idealistisch-ethischen Persönlichkeitsbildung und Nationalbildung entwickelt. In Frankreich ist die Einführung eines besonderen weltlichen Moralunterrichts erfolgt, weil da der Religionsunterricht aus der staatlichen Schule entfernt und der Kirche überlassen wurde. In dem Schulgesetz von 1882 wurde „instruction morale

et civique“ zum Unterrichtsfach gemacht. Neben dem Einfluß Rousseaus ist auch ein Einfluß Kantischer Gedanken in dem französischen Moralunterricht nachzuweisen. In Deutschland hat der Gedanke eines besonderen Moralunterrichts keinen besonderen Anklang gefunden. Paul Barth hat einen planmäßigen Moralunterricht gefordert, der der Charakterbildung dienen soll („Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts“, 1919). 1921 fand in Leipzig unter Paul Barths Leitung der erste deutsche Kongreß für Moralunterricht statt. Meist hat man in Deutschland in Theorie und Praxis die Verbindung einer ethischen Unterweisung mit dem Religionsunterricht aufrecht erhalten.

Wichtig aber ist auch in Deutschland die Forderung einer ethisch-staatsbürgerlichen Erziehung geworden. Auch der Gedanke der Erziehung zum Staatsbürger ist ja nicht neu. Aber seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts ist er besonders betont worden. Die politischen und sozialen Verhältnisse der Zeit führten darauf hin. Der Appell Kaiser Wilhelms II. auf der Dezember-Konferenz 1890, der Betonung des Vaterländischen und der Gegenwart besonders im Deutschen, in Geschichte und Geographie verlangte, gab einen starken Anstoß. Man suchte vor allem den Geschichtsunterricht in dem Sinne zu reformieren, daß man ihn mehr auf die Gegenwart hin orientierte und die ethisch-erzieherischen Werte hervortreten ließ. Dann aber hat man auch eindringlich die Forderung einer besonders staatsbürgerlichen Erziehung gestellt: dabei hat man einerseits ein eigenes Fach „Staatsbürgerkunde“ gefordert, andererseits hat man auch gewollt, daß die staatsbürgerliche Gesinnung den ganzen Unterricht durchdringen solle, oder man hat auch direkt eine politische Erziehung zum Staatsbürger erstrebt. Durch Staatsbürgerkunde wollte man das Interesse für das politische Leben, für wirtschaftliche und soziale Fragen wecken. Belehrungen über Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, über die Verfassung usw. wurden verlangt. Manche Forderungen waren so weitgehend, daß es scheinen konnte, „als ob die ganze Schule nur der staatsbürgerlichen Erziehung wegen auf der Welt sei“ (A. Matthias, Staatsbürgerliche Erziehung vor und nach dem Kriege, 1916). 1909 wurde eine „Vereinigung zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes“ gegründet (später „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung“ genannt). Ihr Streben geht darauf, „fern von parteipolitischen und konfessionellen Bestrebungen die staatsbürgerliche Bildung im deutschen Volke zu fördern, namentlich auf die Erziehung der heranwachsenden Jugend zum Verständnis der Grundlagen unseres staatlichen Lebens, zu vaterländischem Verantwortungsgefühl und staatsbürgerlichem Pflichtbewußtsein zu wirken“. In den letzten Jahren vor dem Weltkrieg und auch im Weltkrieg wurde das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung viel erörtert, auch manche praktischen Schritte in dieser Richtung wurden unternommen.

Charakteristisch für die verschiedenen Auffassungen vom Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung sind die Ansichten Kerschensteiners und

Friedrich Wilhelm Foersters. Kerschensteiner hat wie bei dem Begriff der Arbeitsschule so auch bei dem der staatsbürgerlichen Erziehung eine wissenschaftliche Bestimmung zu geben gesucht („Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, 1901. 10. Aufl. 1931. Er versteht den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung in einem durchaus idealistischen, ethischen Sinn. Der Staat ist ihm ein sittlicher Wert, nicht ohne weiteres als gegebener empirischer Staat, sondern als die Staatsidee, auf welche die Tätigkeit der Bürger hingeleitet werden muß. Die Erziehung soll den Menschen zu einem Mitglied des Staatsverbandes entwickeln, ihn befähigen, an den Aufgaben des Staates teilzunehmen. Staatsgesinnung ist dabei das wesentliche Moment. Der Wille muß gespeist werden von der Staatsidee, und damit muß die Bereitschaft verbunden werden, den Willen jederzeit in die Tat umzusetzen. So bedeutet die Erziehung zur Staatsgesinnung, daß jeder den Willen und die Fähigkeit erlangt, „an der Entwicklung des gegebenen Staates zum vollendeten Rechts- und Kulturstaat seinen Teil beizutragen“; sittliche Erziehung im Dienste der Versittlichung der Staatsgemeinschaft soll sie sein. Dafür genügt nicht bloße Staatsbürgerkunde mit Belehrungen über Einrichtungen und Gesetze des Staates. Eine Gemeinschaftsgesinnung muß entwickelt werden, das Wissen muß sich in staatsbürgerlichem Handeln auswirken. Dafür ist nach Kerschensteiner erforderlich, daß die Schule als Arbeitsgemeinschaft organisiert wird, daß die Schüler sich zu freiwilligen Arbeitsverbänden zusammenschließen und damit in den Dienst eines sozialen Ganzen stellen.

Wie Kerschensteiner, so hat auch Friedrich Wilhelm Foerster (geb. 1869) die ethische Erziehung zum Staatsbürger betont, aber im Gegensatz zu Kerschensteiner läßt er mehr das altruistische und religiöse Moment hervortreten als das aktive der Arbeit. Die ganze Politik will er ethisch wenden („Staatsbürgerliche Erziehung“, in 3. Aufl. betitelt „Politische Ethik und politische Pädagogik“, 1918). Nicht der Arbeitsgedanke führt nach Foerster zur staatsbürgerlichen Gesinnung, vielmehr kann eine solche Gesinnung nur durch tiefgehende Überwindung des Egoismus erzeugt werden. Auf ethischer Organisation der Seele beruht die staatliche Organisation. „Wirkliche Gerechtigkeit kommt nur aus einem hochentwickelten persönlichen Gewissen und nicht aus bloßer Übung in kollektiver Arbeit.“ Der Staat „als organisiertes Leben kann nur durch Einpflanzung eines organisatorischen Prinzips in das Leben der Seele begründet werden“. Die ethische Erziehung, die damit gefordert ist, geht über den Staat als Gegebenes hinaus, ja will ihn durch Versittlichung der Gemeinschaft überwinden. Für Foerster ist letztes Ziel eine Völkerorganisation als überstaatliche Gemeinschaft. Den Hauptwert legt er auf die Ausbildung altruistischer Tugenden. Den Schülern soll Gelegenheit zur Betätigung von Fürsorge und Hilfe gegeben werden, sie sollen zur Krankenpflege herangezogen werden, sollen Samariterkurse mitmachen und sich mit den Bedürfnissen leiden-



der Menschen beschäftigen. Dadurch lernen sie nach Foerster den Egoismus überwinden, und es wird echter sozialer Sinn geweckt. Das Familienleben hat besondere Wichtigkeit für die soziale Kultur. Die Familie ist die Vorbereitungsanstalt für die große Synthese, die der Staat zwischen allen Gegensätzen des Lebens zu vollziehen hat. Zu Verantwortlichkeitsbewußtsein und politischer Gewissenhaftigkeit will Foerster die Jugend erziehen, indem er ihr eine weitgehende Selbstverwaltung und Selbstregierung zuerkennt. Foerster nimmt die Idee des Schulstaates auf, wie sie in Nordamerika ausgebildet wurde, z. B. durch Wilson Gill. Die Schüler geben sich auf Grund von gemeinsamen Beratungen selbst Gesetze und wählen aus ihrer Mitte Beamte, die für die Befolgung der Vorschriften, für Ordnung in der Schule sorgen. Auch richterliche Funktionen üben sie aus. Foerster wendet sich gegen eine einseitige Autoritätspädagogik. In das persönliche Gewissen will er die Arbeitsaufsicht verlegen. Gerade bei Indisziplinierten und Unnormalen erscheint ihm die Selbstregierung wichtig. Den ganzen Unterricht will Foerster im ethischen Sinn gestaltet wissen. Seine Ideen der staatsbürgerlichen Erziehung stehen in engem Zusammenhang mit seinen Forderungen ethischer Belehrung und Erziehung der Jugend. Foerster ist ein Hauptvertreter der Moralpädagogik, die er in mehreren Werken entwickelt hat („Jugendlehre“ 1904, „Lebenskunde“ 1904, „Schule und Charakter“ 1907, „Lebensführung“ 1909, „Erziehung und Selbsterziehung“ 1917). Eine ethische Durchdringung des gesamten Lehrstoffs fordert er. In allen Unterrichtsfächern lassen sich ethische Fragen aufwerfen und verwerten. Nicht abstrakte Belehrungen sollen gegeben werden, sondern man soll von wirklichem täglichem Geschehen ausgehen, die Jugend soll „zur rechten Kenntnis der Wirklichkeit in sich und um sich“ angeleitet werden, soll auf „die inneren Kräfte“ hingewiesen werden, durch deren Übung sie dieser Wirklichkeit allein gewachsen ist. Ein Unterricht in einer ethischen „Lebenskunde“ stellt nach Foerster eine Ergänzung des Religionsunterrichts dar. Die religiöse Tendenz macht sich bei Foerster, der auf dem Boden katholischer Weltanschauung steht, stark geltend. Und wenn er Erziehung im Dienst der Völkerversöhnung fordert, treten dabei seine pazifistischen Ansichten hervor, die ihn in und nach dem Weltkrieg stark in Mißkredit brachten.

Besondere Probleme ergaben sich bei der Sexualethik, deren Bedeutung für die Pädagogik man auch mehr und mehr erkannt hat. Friedrich Foerster hat auch diese Fragen beachtet und ein besonderes Werk, „Sexualethik und Sexualpädagogik“ (1908), geschrieben. Nicht durch Aufklärung und Belehrung können seiner Ansicht nach sexualpädagogische Fragen gelöst werden. Nicht der Verstand, sondern die sittlichen Kräfte müssen gestärkt werden. Der sittliche Wille soll durch Übungen in Selbstbeherrschung hinsichtlich der Triebe gebildet werden. Auch die religiöse Erziehung hat nach Foerster eine wesentliche Bedeutung für die sexualethische Einstellung.

Eine ethische Erziehung hat auch Richard Kabisch (1868 bis 1914) gefordert. Das religiöse Ziel ist ihm das Höchste. Aber die Erziehung zum Staatsbürger kann als Wiedergeburt aus der Ichgesinnung zur Staatsgesinnung ein Gleichnis für das Höchste sein. Im Hinblick auf die staatsbürgerliche Erziehung betont Kabisch die Bedeutung der Familie, die ihm die erste Zellenverbindung, aus der der Staat sich aufbaut. Familiensinn, Hingabe an die im Blute Nächstverbundenen ist die erste Stufe der Erlösung. Die zweite Stufe ist: Gemeinsinn, Hingabe an die Berufsgenossen, an die in der Gemeinde, im engeren Rechtsverband, im Stand und im äußerlich geprägten Glauben Verbundenen. Die dritte, auf der Erde die letzte Stufe ist: Staatssinn, Hingabe an die durch allgemeine Kultur und Rechtsgemeinschaft zur höchsten Persönlichkeit Verbundenen. Die vierte Stufe, die erst volle Erlösung bringt, ist: Ewigkeitssinn, Wille zum Leiden und Sterben aller Erdenreste. Für die staatsbürgerliche Erziehung verwertet Kabisch, wie er in der Schrift „Erziehender Geschichtsunterricht“ (1913) zeigt, besonders die Geschichte. Sie fördert als Kunde vom Leben des Staates die Einsicht in „die Zweckmäßigkeit des Staates für das Wohl des Einzelnen wie in die Großtaten der Helden“, sie zeigt im Staat eine zusammengesetzte, höhere Form des Menschseins. Auch sexualethische Probleme erörtert Kabisch. Eine Fürsorge schon in der Kindheit soll sich vor allem auf Fernhaltung alles Anreizenden erstrecken. Auf Weckung der Anständigkeit und Schamhaftigkeit legt Kabisch Wert, besonders aber betont er die Bedeutung der Pflege des Gewissens in ethischer und religiöser Hinsicht.

Von ganz anderer Seite aus sind sexualethische Fragen durch die Richtung der Psychoanalyse behandelt worden, die der Wiener Nervenarzt Sigmund Freud (geb. 1856) begründet hat. Freud hat auf die Bedeutung des Unbewußten für das seelische Leben hingewiesen, hat seelische Störungen und Fehlleistungen dadurch zu erklären gesucht, daß er dabei Verdrängungen seelischer Kräfte ins Unbewußte und Wirkung dieses Unbewußten annahm. Dabei betont er die Wichtigkeit der Triebe, besonders des Sexualtriebs, den er in weiter Bedeutung faßt, so daß er auch von unbewußter infantiler Sexualität sprechen kann. Die Psychoanalyse will nun vor allem ein therapeutisches Verfahren darstellen, indem sie das ins Unbewußte Verdrängte ins Bewußtsein zu erheben und den Widerstand zu beseitigen sucht, so daß eine Abreaktion des Triebes und damit eine Heilung der Störung erfolgt. Schon O. Pfister (geb. 1873), „Die psychoanalytische Methode“ (1913, 3. A. 1924), hat diese Methode auch für die Pädagogik fruchtbar zu machen gesucht. Seitdem hat sich geradezu eine Richtung psychoanalytischer Pädagogik herausgebildet. Eine besondere „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ ist Organ dieser Richtung.

Noch stärker tritt die pädagogische Tendenz in der von Alfred Adler (geb. 1870) begründeten Richtung der Individualpsychologie hervor. Adler übt im Gegensatz zu Freud eine finale Betrachtungsweise. Der Mensch

ist ihm ein ziel- und planvoll auftretendes Ganzes, aus dem einheitlichen Lebensplan des Individuums müssen alle seelischen Äußerungen verstanden werden. Das Kind erlebt die Wertigkeit seines Organismus und sucht aus seinem Minderwertigkeitsgefühl zu einem Vollwertigkeitsgefühl zu gelangen, ein Streben nach Macht, nach Geltung tritt hervor. Das Endziel der seelischen Bestrebungen ist Ausgeglichenheit, Sicherheit, Totalität, jeder Schritt auf dem Lebensweg ist ein planvoller Vollzug des Strebens nach Ergänzung, es finden Kompensationen statt, durch die ein Minus ausgeglichen werden kann. Nicht angeborene Begabungen sind für Adler das Wichtige, sondern die Stärke des Mutes, mit dem Minderwertigkeitsgefühle beseitigt, Hindernisse überwunden werden. Pädagogisch kommt es daher auf eine Erziehung zu Mut und Selbständigkeit an, auf die Vermeidung von Druck und Herabsetzung. Besondere Bedeutung legt Adler der Entfaltung des Gemeingefühls bei, da diese Entfaltung durch Minderwertigkeitsgefühle leicht gehemmt wird und die Werte des Lebens gerade auf dem Gemeinschaftsgefühl beruhen. Eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit, die Gewinnung eines planvollen Lebensstils soll durch die individualpsychologische Technik erzielt werden. Auf schwererziehbare Kinder hat man vor allem diese Behandlungsweise angewandt.

Die Übertragung solcher medizinischer und psychologischer Theorien, deren Tragweite in der Wissenschaft keineswegs feststeht, auf die Pädagogik kann natürlich leicht zu Einseitigkeiten und falschen Verallgemeinerungen führen, und jeder unkritische Dilettantismus bedeutet hier eine große Gefahr.

## § 49

### Die Einheitsschule

**Literatur:** H. Th. M. Meyer, Die Einheitsschule (Sämann-Schriften H. 14). Lpz. 1916. E. Fock, Die Einheitsschulbewegung. Berl. 1919. O. Kühn-  
hagen, Die Einheitsschule im In- und Auslande. Gotha 1919. W. Rein,  
Die deutsche Einheitsschule. 4. A. Osterwieck 1919. F. Behrend, Die Stellung  
der höh. Schule im System der Einheitssch. Tübingen 1919. E. v. Sallwürk,  
Die deutsche Einheitsschule. 3. A. Langensalza 1920. G. Kerschensteiner,  
Das einheitliche deutsche Schulsystem. 2. A. Lpz. 1922. E. Saupe, Die Ein-  
heitsschule unter besonderer Berücksichtigung des Aufstiegs der Begabten.  
Langensalza 1918. 3. A. 1919. Tews, Die deutsche Einheitsschule.  
Lpz. 1916. 5. A. 1920. Tews, Ein Volk — eine Schule. Darstellung  
und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck 1919.

Die pädagogische Reformbewegung erstreckte sich nicht nur auf Fragen der Zielbestimmung und der Methodik, sondern auch auf Probleme der Organisation des Schulwesens in der Praxis. Gerade Pläne einer weitgreifenden organisatorischen Umgestaltung des Volksschulwesens wie des höheren Schulwesens sind lebhaft erörtert worden. Allerdings waren dabei nicht nur pädagogische Gesichtspunkte maßgebend, sondern es machten sich auch fremde Einflüsse, besonders politischer und sozialer Art geltend. Unter der Einmischung solcher außer-

pädagogischer Interessen hat auch die Diskussion über eine grundlegende Schulreformfrage, das Problem der Einheitschule, sehr zu leiden gehabt. Schon der Begriff der Einheitschule ist so vieldeutig, daß mit ihm ganz verschiedenartige pädagogische Bestrebungen gedeckt wurden. In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts bezeichnete man mit dem Wort Einheitschule den Plan einer einheitlichen höheren Schule mit lateinlosem Unterbau; heutzutage versteht man darunter meist eine allgemeine Volksschule als Grundschule für alle und eine einheitliche Organisation des Schulwesens, die einen geregelten Aufstieg von niederen zu höheren Stufen möglich macht. Dabei kann die Art der Durchführung dieser Vereinheitlichung natürlich noch recht verschieden sein. Die sozialen Probleme am Ende des 19. und im 20. Jahrhundert ließen den Gedanken einer Einheitschule besonders hervortreten.

Aus sozialen und politischen Gründen heraus hatte die Sozialdemokratie eine weitgehende Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens gefordert. In ihrem Erfurter Programm von 1891 waren als Punkte der Schulreform angeführt: Weltlichkeit der Schule, obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeit zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden. Damit war im Prinzip eine völlige Umgestaltung des Schulwesens verlangt. Die Volksschule soll die alleinige Vorbereitung für die höheren Schulen leisten und erfährt, da sie von allen bis zum 14. Lebensjahr besucht werden soll, eine erhöhte Bedeutung, die höheren Schulen müßten bei diesem Unterbau völlig verändert werden. Heinrich Schulz hat vom sozialdemokratischen Standpunkt aus die Schulreformpläne entwickelt (Die Schulreform der Sozialdemokratie, 1911). Kritisch setzt sich mit den sozialdemokratischen Forderungen z. B. J. Tews (Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen, 5. Aufl. 1919) auseinander. Objektiv werden die Ziele der sozialdemokratischen Schulpolitik dargestellt bei Saupe, Die politischen Parteien und die Schule. 3. Aufl. Osterwieck 1932.

Vom Gesichtspunkt seiner idealistischen Sozialpädagogik aus ist Paul Natorp für die Einheitschule eingetreten. Er läßt die allgemeine Volksschule bis zum 12. Lebensjahr reichen. Nach dem Besuch dieser Grundschule setzt die Differenzierung nach der Befähigung und im Hinblick auf die Berufsausbildung ein. Die höhere Schule, für die sechs Jahre übrigbleiben, gliedert sich in einen humanistischen und einen realistischen Zweig. Auch für diejenigen, die keine höhere Schule besuchen, fordert Natorp als Fortsetzung der allgemeinen Volksschule nicht eine bloße Fortbildungsschule, sondern eine Volksschule bis zum 18. Lebensjahr. Natorp spricht von einer „differenzierenden Einheitschule“. Gerade als Schule zur Einheit könne sie ihr Ziel nur erreichen „durch eine solche Differenzierung der Bildung, welche für jeden ein-

zeln in der Sonderheit seiner Befähigung und seiner Lage die Gemeinschaft der Bildung allein zur Wahrheit werden läßt“. Dafür fordert er aber einen „genossenschaftlichen Aufbau der sozialen Erziehung“.

Mehr praktisch-pädagogische Rücksichten in bezug auf die tatsächlichen Verhältnisse hatte der Herbartianer Wilhelm Rein im Auge, wenn er eine „nationale Einheitsschule“ verlangte (Die nationale Einheitsschule, 2. A. 1918). Rein gab die Losung: „Ein Volk, eine nationale Kultur, eine nationale Einheitsschule, ein Lehrerstand!“ Er bedauerte, daß die politischen Parteien sich der Einheitsschulfrage bemächtigt hätten, sie sei „eine rein pädagogische Angelegenheit, die jenseits der politischen Leidenschaft in aller Ruhe und Objektivität betrachtet sein will, allein geleitet von der Liebe und der Hingabe an unser Volkstum“. Die Volkserziehung soll die Überzeugung der Einheit des Volkes kräftigen, und die Einheit muß sich auch äußerlich darin kundtun, daß alle Erziehungsschulen aus einem gemeinsamen Stamm hervorgehen. Darum muß ein gemeinsamer Unterbau für sämtliche Schulen vorhanden sein: das ist die deutsche Grundschule, die vom 6. bis 12. Lebensjahr für alle obligatorisch ist und in der auch der Grundsatz der Koedukation durchgeführt ist, also größtmögliche Gemeinsamkeit herrscht. Die Vorschule für höhere Lehranstalten wird als eine unsoziale Standesschule verworfen. Um den Übergang in höhere Schulen zu erleichtern, soll für begabte Kinder vom vierten Schuljahr ab englischer oder französischer Unterricht in besonderen Abteilungen erteilt werden. Nach Absolvierung der Grundschule werden die Schüler in drei Gruppen geteilt, nach den Gruppen von Berufszweigen. Die Schularten, die sie nun besuchen, sollen ihnen den Übergang zur Erfassung eines Berufs bieten, aber noch die besondere Wahl frei lassen, sie sollen noch Erziehungsschulen, keine Fachschulen sein. Die erste Gruppe der Schüler, der unteren Berufsschicht entsprechend, macht die Oberstufe der Volksschule durch und besucht dann bis zum 18. Lebensjahr die Fortbildungsklassen (Oberstufe der Volksschule und Fortbildungsschule können auch in der höheren Bürgerschule zusammengefaßt werden). Die zweite Gruppe (mittlere Berufsschicht) besucht vier Jahre die Realschule oder Mittelschule, die dritte Gruppe (höhere Berufsschicht) sechs Jahre höhere Schulen. Diese höheren Schulen gabeln sich in eine antik-klassische Richtung (Gymnasium und Studienanstalten) und eine modern-sprachliche Richtung (Oberrealschule, Frauenschule, Oberlyzeum), während das Realgymnasium nach Reins Ansicht zu beseitigen ist. Über den Erziehungsschulen erheben sich die Fach- oder Berufsschulen, gegliedert nach den Berufsschichten: dem niederen Fachschulwesen dienen Fortbildungsschule und Handwerkerschule, dem mittleren Technikum, Handelsschule usw., dem höheren Lehrerseminar, Akademie, Handelshochschule, Technische Hochschule, Universität. Rein läßt demnach die Vielgestaltigkeit des modernen Schulwesens (abgesehen von Vorschule und Realgymnasium) bestehen, sucht sie aber durch einen einheitlich organisierten Aufbau in eine systematische Ordnung zu bringen.

Der Deutsche Lehrerverein hatte schon 1888 auf einer Tagung in Frankfurt a. M. Aufhebung der Vorschule und Einrichtung einer allgemeinen Elementarschule gefordert, ebenso 1892 in Halle und 1904 in Königsberg. 1914 referierte Georg Kerschensteiner auf dem Lehrertag in Kiel über die „nationale Einheitsschule“, und da kam folgender einstimmige Beschluß zustande: „Die Deutsche Lehrerversammlung fordert in Übereinstimmung mit den Ausführungen und den Leitsätzen des Vortragenden die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, die einen einheitlichen Lehrerstand zur notwendigen Voraussetzung hat und in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist. Sie richtet daher an alle volks- und bildungsfreundlichen Kreise des deutschen Volkes die Aufforderung, alle Kräfte daranzusetzen, daß die der Verwirklichung dieser Einheitsschule entgegenstehenden Widerstände überwunden werden.“ Im Sinne dieser Forderungen hat Johannes Tews sich für die nationale Einheitsschule eingesetzt (Die deutsche Einheitsschule, 1916, 5. A. 1921; Ein Volk — eine Schule, 1919). Tews bestimmt als den Begriff der Einheitsschule: „das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Hochschule mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen auf den verschiedensten Stufen des Unterrichtswesens in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht.“ Die Volksschule soll keine Sonderschule für geistig und wirtschaftlich Arme, sondern eine wirkliche Volksschule für alle sein. Volksschulen werden als Standesschulen verworfen. Eine Einheitlichkeit des Lehrstandes und demgemäß eine einheitliche erziehungswissenschaftliche Vorbildung aller Lehrer wird gefordert.

Man bemüht sich, theoretisch die Vieldeutigkeit des Einheitsschulbegriffs zu klären. So unterscheidet der katholische Pädagoge Remigius Stölzle in seiner Schrift: Prof. F. W. Foerster als Gegner der Einheitsschule (Pädagogisches Magazin, Nr. 700, Langensalza) sechs Bedeutungen: Einheitsschule im sozialen, im religiösen, im sexuellen, im unterrichtlichen, im organischen und im politischen Sinn. Aloys Fischer hat in dem Buche „Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation“ (Jena 1914) in anderer Weise die verschiedenen Momente bestimmt, die man bei dem Begriff der Einheitsschule einzeln oder zusammengefaßt heraushebt: 1. Öffentlichkeit des Schulwesens, 2. allgemeine Volksschule, 3. Beschränkung der heutigen Typen höherer Schulen auf Wahlabteilungen einer einzigen höheren Schule, 4. Änderung des Zeitpunktes der Abzweigung der höheren Schule von der Grundschule, 5. Einheitlichkeit der Volkserziehung, sei es durch Volksschule, Fortbildungsschule, freie Volksbildungsarbeit oder durch Volksschule, höhere Schule, Hochschule, 6. nationaler Inhalt und Charakter der Bildungsmittel und Bildungsarbeit. Fischer lehnt wohl eine Differenzierung nach Stand und Besitz ab, verwirft die Vorschulen, aber er läßt eine Differenzierung nach pädagogisch maßgeblichen Prinzipien, z. B. nach der Begabung zu. Eine Beschränkung

der Typen höherer Schulen auf einen hält er nicht für tunlich, vielmehr erscheint ihm die Verschiedenheit der Typen notwendig. Für die Ausdehnung des gemeinsamen Unterbaus lassen sich seiner Ansicht nach keine festen Regeln geben, da die Entwicklung der Kinder ganz verschieden verlaufe, wohl aber müsse ein Übergang aus der Volksschule möglichst auf allen Stufen erfolgen können.

Selbstverständlich fand der Einheitsschulgedanke auch mancherlei Gegner. So bekämpft z. B. Ferd. Jak. Schmidt (Das Problem der nationalen Einheitsschule, 1916) die Einheitsschule als Schule der Einerleiheit und betont scharf den Unterschied zwischen höherer Schule und Volksschule. Die leidenschaftlichen Erörterungen für und gegen die Einheitsschule fanden einen gewissen Abschluß, als nach der Revolution die Forderung einer allgemeinen Grundschule verwirklicht wurde.

### § 50

## Fragen der öffentlichen Schulorganisation

**Literatur:** W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Berl. 1904. K. Knabe, Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Lpz. 1910. A. Sickinger, Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Lpz. 1920. P. Poppe, Das Mannheimer Schulsystem. Lpz. 1910. W. Heinecker, Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder. Langensalza 1913. J. van den Wyenberg, Die Organisation des Volksschulwesens auf differentiell-psychologischer Grundlage. Lpz. 1918. G. Schöppa, Das Mädchenschulwesen in Preußen. 4. A. Lpz. 1909. H. Güldner, Die höheren Lehranstalten für die weibl. Jugend in Preußen. 2. Aufl. Halle 1913. E. Poehlmann, Der Anteil der Frauenbewegung an den Schulreformbestrebungen der Gegenwart (Päd. Mag. 1040). Langensalza 1925. E. Horn, Das höhere Mädchenschulwesen in Deutschland. Berl. 1919. H. Gruber, Drei Jahrzehnte höhere Mädchenschule. Berl. 1922. Kaestner, Kraft u. Geist uns. Volksschule. 2. Aufl. Lpz. 1928. Heinemann, Gesch. der preuß. Mittelschule. Halle 1931, Karras & Koennecke. Heinemann, Die preuß. Mittelschule. Was sie ist und was aus ihr werden soll. Halle 1919. Buhtz, Die Mittelschule. Lpz. 1926. Stolze, Die Mittelschule. Lpz. 1930. Stolze und Remus, Die Mittelschule. 3. Aufl. Berl. 1931. Kirchert, Jahrbuch der mittleren Schulen Preußens. Halle 1919/26. Zeitschrift „Die Mittelschule“. Halle. F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 3. Aufl. bearbeitet von R. Lehmann. 1919/21.

Das öffentliche Schulwesen konnte in seiner Organisation die Gedanken der Schulreformbewegung nicht einfach aufnehmen, da das eine völlige Umwälzung bedeutet hätte. Es fand vielmehr im 20. Jahrhundert bis zum Weltkrieg eine ruhige Fortentwicklung statt. Die Aufsicht und Sorge des Staates für das Schulwesen gewinnt eine immer größere Bedeutung, in Deutschland ist der Staat mehr und mehr der eigentliche entscheidende Träger der ganzen Schulorganisation geworden, andere Faktoren wie Kirche, Gemeinden u. a. haben demgegenüber an Wichtigkeit eingebüßt. So hat sich vor allem das Volksschulwesen die Tendenz der Verstaatlichung in verschiedener Hin-

sicht durchgesetzt, wenn auch in manchen Ländern ein gewisser Einfluß der Gemeinden erhalten geblieben ist. Neue gesetzliche Regelungen des Volksschulwesens sind seit 1900 in verschiedenen Ländern erfolgt, aber diese Regelungen brachten keine grundsätzlichen pädagogischen Neuerungen, sondern betrafen in der Hauptsache die äußere Organisation und Verwaltung. So wurde die Schulunterhaltungspflicht wie die Schulaufsicht geregelt, die achtjährige Dauer der Schulpflicht festgelegt, es wurden Normen für die Schülerzahl einer Klasse gegeben, es wurde die Lehrergehaltsfrage von Staats wegen geordnet usw. Eine Konsolidierung des Volksschulwesens wurde damit erreicht.

Es ist kennzeichnend, daß bei der Tendenz der Verstaatlichung der Einfluß des Staates in bezug auf Erziehung und Unterricht sich nicht auf die achtjährige Volksschulzeit beschränkt, sondern daß er sich mehr und mehr auch auf die vorschulpflichtige Kindheit und auf die schulentlassene Jugend erstreckt. So wurden auch die Kindergärten, die bei den sozialen Verhältnissen der Zeit immer wichtiger wurden, allmählich von Staats wegen anerkannt, teilweise unterstützt und beaufsichtigt. In Preußen z. B. wurden 1911 Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen an Lyzeen eingerichtet, es wurden besondere Kurse zur Ausbildung von Jugendleiterinnen geschaffen, und es wurde eine Ordnung der Prüfungen von Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen erlassen.

Besondere Aufmerksamkeit mußte der Staat auch der schulentlassenen Jugend zuwenden. Es erwies sich als Konsequenz der Durchführung der allgemeinen Schulpflicht und der allgemeinen Wehrpflicht als notwendig, einen Übergang zu schaffen von dem Abschluß der Volksschule zum Beginn der Militärzeit und Erziehung und Belehrung nicht ruhen zu lassen. Die wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hatten schon den Fortbildungs- und Gewerbeschulen verschiedener Art eine erhöhte Bedeutung verschafft, und der Staat mußte auch diesen Zweig des Schulwesens berücksichtigen. In Preußen war nach der Gewerbeordnung von 1869 die Initiative zur Errichtung obligatorischer oder fakultativer Fortbildungsschulen den einzelnen Gemeinden überlassen. Die Gewerbeordnung von 1900 wies in gleicher Weise auf die Fortbildungsschulen hin und bestimmte, daß jeder Gewerbeunternehmer verpflichtet sei, seinen Arbeitern unter 18 Jahren Zeit zum Besuch einer von der Gemeinde oder vom Staat anerkannten Fortbildungsschulen zu gewähren. Schon 1899 hatte die Handels- und Gewerbeverwaltung im Hinblick auf die Gewerbeordnung die Einführung von Pflichtfortbildungsschulen nachdrücklich empfohlen. Und die Entwicklung verlief auch in dem Sinn, daß mehr und mehr die größeren Gemeinden Pflichtschulen einrichteten. 1911 wurden neue Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen erlassen. Ein 1910 im Handelsministerium entworfenes Fortbildungsschulgesetz kam nicht zur Annahme und Durchführung, da Parteien im Abgeord-



netenhaus im Gegensatz zum Handelsministerium einen obligatorischen Religionsunterricht in den Fortbildungsschulen eingeführt wissen wollten. 1914 erhielt die Provinz Hessen-Nassau durch Gesetz das Recht, die ganze ländliche Jugend für drei Winter zum Besuch der ländlichen Fortbildungsschulen zu verpflichten. Eine gewisse Ergänzung der Bestrebungen um die Fortbildungsschule bilden die Maßnahmen um Förderung der Jugendpflege, wie sie besonders durch den Erlaß des preußischen Ministeriums über die Jugendpflege hervorgerufen wurde. In anderen deutschen Ländern wurde das Fortbildungsschulwesen mehr oder weniger ähnlich wie in Preußen eingerichtet — die süddeutschen Staaten hatten einige Besonderheiten —. Sowohl allgemeine Fortbildungsschulen, in denen Deutsch, Rechnen, Realien, Belehrungen über Wirtschaft, Verfassung und Staat geboten wurde, als auch berufliche Fortbildungsschulen (gewerbliche, kaufmännische, hauswirtschaftliche und ländliche) bestanden, ohne daß aber eine rechte einheitliche Bildungsidee in diesen Arten der Fortbildungsschule deutlich zur Darstellung gekommen wäre. Georg Kerschensteiner hat durch die Betonung der sittlichen Berufsbildung und der staatsbürgerlichen Erziehung eine Bildungsidee auch für die Fortbildungsschule aufgestellt. Als Stadtschulrat in München hat er in diesem Sinn das Fortbildungsschulwesen der Stadt München organisiert und damit den Gedanken der beruflichen Fortbildungsschule wesentlich gefördert.

Die weitere Ausdehnung des Schulwesens zeigt sich auch darin, daß nicht nur für die Beschulung normaler Kinder, sondern auch der schwachsinnigen, körperlich behinderten Kinder Sorge getragen wurde. Für geistig zurückgebliebene Kinder wurden Hilfsklassen oder besondere dreiklassige Hilfsschulen eingerichtet. Für kranke Kinder wurden Erholungstätten errichtet, so 1900 die Berliner Wald-erholungstätte, deren Gründung durch die Ärzte Becher und Lennhof veranlaßt wurde. Für gesundheitlich schwache, aber noch schulpflichtige Kinder wurde 1904 in Charlottenburg infolge der Initiative des Stadtschulrats Neufert die erste Waldschule errichtet, die den Kindern einen Aufenthalt in freier Waldluft gewährt und in der für die körperliche Kräftigung gesorgt wurde. Der preußische Kultusminister forderte in einem Rundschreiben an die Regierungen und Provinzialschulkollegien von 1906 ausdrücklich auf, die Bestrebungen zur Errichtung von Waldschulen möglichst zu fördern. Und so wurden denn auch in vielen Großstädten solche Waldschulen geschaffen. Für verwahrloste, vernachlässigte und sittlich gefährdete Kinder kommen Fürsorge- und Zwangserziehung in Betracht. Ein Erlaß des preußischen Ministeriums von 1911 wies die Lehrer und Leiter von Schulen nachdrücklich auf die soziale Aufgabe hin, bei drohender Gefährdung einzugreifen, sich mit Eltern und Behörden in Verbindung zu setzen. Fürsorgeerziehung sollte keine Strafe für die Kinder sein, sondern nur den Zweck haben, ihre geordnete Erziehung zu bewirken. Auch Taubstummenanstalten und Blindenanstalten erfuhren staatliche Förderung.

In Preußen wurde 1911 ein Gesetz betreffend die Beschulung blinder und taubstummer Kinder erlassen, wonach die achtjährige Schulpflicht auf diese Kinder ausgedehnt wurde. Blinde unterliegen nach vollendetem sechsten Lebensjahr, taubstumme Kinder nach vollendetem siebten Lebensjahr der Verpflichtung, „den in den Anstalten für blinde und taubstumme Kinder eingerichteten Unterricht zu besuchen“. So wurden immer mehr auch die Hilfsanstalten der Volksschule in den Kreis staatlicher Beaufsichtigung gezogen.

Die wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse führten aber auch dazu, daß das Bedürfnis nach einer gehobenen Bildung, die noch keine ausgesprochene höhere Schulbildung zu sein brauchte, sich stärker geltend machte und demgemäß eine Schule, die zwischen Volksschule und höherer Schule stand, die sog. Mittelschule oder höhere Bürgerschule an Bedeutung gewann. In Preußen wurde durch die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens“ von 1910 der besondere Typus der Mittelschule festgelegt. In den Vorbemerkungen zu diesen Bestimmungen wird die Notwendigkeit „einer zwischen der eigentlichen Volksschule und der höheren Schule stehenden Schuleinrichtung“ begründet, „die unter Vermeidung des Scheines wissenschaftlichen Betriebes die Kinder in ihrem Lebenskreise heimisch macht und sie befähigt, sich in ihrem späteren Lebensberufe zurechtzufinden“. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Entwicklung auf den Gebieten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie eine gesteigerte Ausbildung der Knaben und Mädchen für diese Erwerbszweige erfordere und sich im Zusammenhang damit das Bedürfnis nach einer geeigneten Vorbereitung auf mancherlei mittlere Stellungen im Verwaltungsdienste des Staates und der Gemeinden wie größerer Industrie- und Handelsgeschäfte geltend mache. Die voll ausgestattete Mittelschule hat neun aufsteigende Jahresklassen. Die drei Klassen der Unterstufe können mit der Volksschule gemeinsam sein, und es ist für befähigte Schüler ohne weiteres ein Übergang von der Volksschule auf die Mittelschule möglich, andererseits kann die Mittelschule auch, da in ihr auch fremde Sprachen gelehrt werden, auf die höhere Schule vorbereiten. In der Mittelschule ist eine Fremdsprache (Englisch oder Französisch) obligatorisch, doch kann es guten Schülern genehmigt werden, vom siebten Schuljahr ab unverbindlich eine zweite Fremdsprache zu treiben.

Um Begabten den Aufstieg zu erleichtern, suchte man auch noch auf andere Weise als durch Mittelschulen einen Übergang von der Volksschule auf die höhere Schule zu ermöglichen. In Berlin bestanden schon seit 1894 die sog. Bertramschen Realschulen, die erst in der Quarta mit einer fremden Sprache begannen, um auch von den oberen Klassen der Volksschule den Weg zur höheren Schule zu bieten. Anderwärts hat man komplizierte Schulsysteme geschaffen, die sowohl Begabten als auch Unbegabten gerecht werden wollen und Übergangsmöglichkeiten zulassen. Besonders bekannt geworden ist das

„MannheimerSchulsystem“, das 1901 durch den Schulrat Anton Sickinger (1858—1930) eingerichtet wurde. Dieses System weist parallele Klassenzüge auf: 1. das achtstufige Hauptklassensystem für die normalbegabten Volksschüler, 2. das sechs- bzw. siebenstufige Förderklassensystem für zurückgebliebene Schüler, die entweder nachher wieder in die Hauptklassen zurückkehren können oder nach dem Besuch der „Abschlußklassen“ auf der sechsten und siebten Stufe entlassen werden, 3. das vierstufige Hilfsklassensystem für abnorm schwache Kinder. So ist die Möglichkeit der Sonderbehandlung von zurückgebliebenen und schwachbegabten Schülern gegeben. Dann aber soll auch Begabten der Aufstieg erleichtert werden. Nach dem zweiten Schuljahr bereits können Begabte in eine Vorbereitungsklasse eintreten, die für die höhere Schule vorbereitet. Auch später noch können Befähigte in „Sprachklassen“ übergehen, die der Mittelschule entsprechen und von denen aus auch noch ein Übergang auf die Oberrealschule möglich ist. Nach dem Krieg ist das Mannheimer System noch weiter ausgebaut worden. Ähnlich ist das durch den Schulrat Neufert geschaffene sog. Charlottenburger System. Hier gibt es außer den Normalklassen sog. B-Klassen (5 Klassen) für Zurückbleibende, die ein Jahrespensum in 1½ Jahren erledigen. Von den B-Klassen aus ist die Rückkehr zu den Normalklassen möglich. Ganz Unbefähigte kommen in die Hilfsschule, die ein Jahrespensum in zwei Jahren erledigt. Begabte Schüler können nach dem zweiten Schuljahr in einer Vorbereitungsklasse auf die höhere Schule vorbereitet werden. Nach dem vierten Volksschuljahr ist für Befähigte noch ein Übergang in die A-Klassen möglich, die mit ihren vier Klassen der Mittelschule entsprechen und von deren drei untersten Klassen noch ein Übergang zur Realschule erfolgen kann. Solche differenzierten Schulsysteme, die im wesentlichen nur in großen Städten durchführbar sind, können Begabten wie Unbegabten gerecht werden und bieten mancherlei Übergangsmöglichkeiten.

Für das höhere Schulwesen im 20. Jahrhundert war es von grundlegender Bedeutung, daß durch den kaiserlichen Erlaß zur Schulreform von 1900 die Reifezeugnisse aller Gattungen neunklassiger höherer Schulen als Berechtigungszeugnisse zum Universitätsstudium anerkannt wurden. Die zunächst in Preußen erfolgte Gleichberechtigung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule führte dazu, daß andere deutsche Länder sich diesem Vorgehen anschlossen und Vereinbarungen über die Anerkennung der Reifezeugnisse getroffen wurden. 1909 konnte die „Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse“ veröffentlicht werden, durch die eine wichtige Vereinheitlichung des höheren Schulwesens im ganzen Deutschen Reich erzielt wurde, da damit die gleichen grundsätzlichen Bestimmungen für die Reifeprüfung in allen Ländern galten und die Unterrichtspläne darauf abgestellt werden mußten. Für Realgymnasien und Oberrealschulen bedeutete die Beseitigung des Monopols des humanistischen Gymnasiums eine wesentliche Förderung. Auch die Zahl der

Reformgymnasien vermehrte sich nach 1900, besonders fand das sog. Frankfurter System Anklang, bei dem der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit Französisch beginnt, daß erst in Untertertia und Griechisch in Untersekunda hinzukommt. Aber auch das humanistische Gymnasium wahrte sich doch bei diesen Reformen eine Stellung, wenn auch gewisse Einschränkungen des altsprachlichen Unterrichts vorgenommen werden mußten. In bezug auf die Methodik im höheren Schulwesen wurden hauptsächlich Fragen der Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts, auch solche des naturwissenschaftlichen Unterrichts lebhaft erörtert.

Durchgreifende Reformen erfolgten auf dem Gebiet des höheren Mädchenschulwesens. Der Gedanke einer Organisation von Staats wegen hat sich hier erst im 20. Jahrhundert durchgesetzt. Von verschiedenen Seiten her hatten sich Bestrebungen einer einheitlichen Gestaltung des Mädchenschulwesens nach Analogie des Knabenschulwesens geltend gemacht, so hatte der Verein für das höhere Mädchenschulwesen in diesem Sinne gewirkt. Es war das nicht etwa nur ein Ausdruck der sog. Frauenbewegung, die nach Emanzipation der Frau strebte, sondern es lag in der Entwicklung der sozialen und kulturellen Verhältnisse begründet, daß die Frau eine andere Stellung im öffentlichen Leben einnehmen mußte, daß Frauenberufe erforderlich wurden und eine vollwertige Schulausbildung auch für das weibliche Geschlecht erstrebt werden mußte. In Preußen war 1906 durch das Ministerium eine Mädchenschulkonferenz in Berlin zusammenberufen worden. 1908 erfolgte in Preußen die wichtige staatliche Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Die „höhere Mädchenschule“ oder das Lyzeum umfaßt nach den Bestimmungen dieser Neuordnung zehn Schuljahre (vom 6. Lebensjahr ab). Als Fremdsprachen sind Französisch und Englisch eingeführt. Auf die höhere Mädchenschule oder das Lyzeum bauen sich zwei Abteilungen des Oberlyzeums auf: 1. die Frauenschule mit zweijährigem Lehrgang, die eine Ergänzung der Bildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau bieten, auch der Ausbildung von Sprachlehrerinnen, Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Turnlehrerinnen dienen soll, 2. das „höhere Lehrerinnenseminar“ mit dreijährigem Lehrgang und einem anschließenden praktischen Jahr für die Ausbildung von Lehrerinnen. Von der viertobersten oder drittobersten Klasse des Lyzeums ist der Übergang auf die „Studienanstalt“ möglich, die als vollwertige höhere Schule zur Universitätsreife führt: sie hat Gymnasial- und Realgymnasialkurse, die sechs Jahre dauern, und Oberrealschulkurse von fünf Jahren. Ähnlich wie in Preußen wurde das höhere Mädchenschulwesen auch in anderen deutschen Staaten geordnet. Es war damit prinzipiell die Einordnung auch dieses Schulwesens in die staatliche Organisation erreicht.

Auch auf dem Gebiet des Hochschulwesens trat der Einfluß der kulturellen Lage der Zeit hervor. Die Universitäten vervollkommneten sich vor allem durch den Ausbau von Instituten, Seminaren und

Laboratorien, besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiet, von modernen Kliniken usw., so daß sie den gesteigerten Anforderungen wissenschaftlicher Forschung genügen konnten. In Frankfurt a. M. wurde auf Grund von Stiftungen im Anschluß an bestehende wissenschaftliche Institute 1914 eine neue Universität begründet, die im Unterschied von der alten Universität keine theologische Fakultät besitzt, dagegen eine besondere Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Akademie in Münster wurde 1902 in eine Universität umgewandelt, der zunächst die später jedoch ebenfalls ausgebaute medizinische Fakultät fehlte. In Posen wurde 1903 eine universitätsähnlichen Charakter tragende Akademie begründet, die bei ihrer Lage in kultureller und politischer Hinsicht von Bedeutung war. Eine starke Entfaltung zeigten die Technischen Hochschulen, die 1900 das Recht der Doktorpromotion erhielten und nun als gleichberechtigt neben die Universitäten traten. Ihre Bedeutung nicht nur für die Technik im Speziellen, sondern für die ganze Kultur steigerte sich im Lauf der Zeit. Zahlreiche modern ausgestattete Institute, die für die verschiedensten Zweige der Technik ungemein wertvoll waren, wurden errichtet. Eine neue Technische Hochschule wurde 1904 in Danzig, 1910 eine solche in Breslau begründet. Bezeichnend ist, daß entsprechend den Bedürfnissen der Zeit noch neue Typen von Hochschulen sich ausbildeten. So erlangten besonders die Handelshochschulen, die meist auf die Initiative von Kreisen der Kaufmannschaft hin begründet wurden und Handels- wie Wirtschaftswissenschaften besonders zu pflegen suchten, mehr und mehr eine kulturelle Bedeutung. In verschiedenen Großstädten, so in Leipzig (1898), Berlin (1906), Mannheim (1908), Königsberg (1915) wurden solche Handelshochschulen begründet. Eine andere Anstalt mit hochschulartigem Charakter ist die 1907 begründete „Akademie für praktische Medizin“, die zunächst der Weiterbildung von Kandidaten der Medizin während des praktischen Jahres diente, später aber noch weitere Berechtigungen erhielt. In Hamburg wurde 1908 das Kolonialinstitut geschaffen.

Dem Bildungsstreben weiterer Kreise suchten freie Vorlesungskurse und Volkshochschulen entgegenzukommen, und in verschiedenen Städten schuf man festere oder losere Institutionen, die prinzipiell jedermann offenstanden, so in Hamburg das Allgemeine Vorlesungswesen, in Berlin die Humboldt-Akademie und die Lessinghochschule, in Frankfurt das freie deutsche Hochstift. So hatte das ganze Bildungswesen schon vor dem Weltkrieg eine reichhaltige und verzweigte Organisation, an der Staat, Gemeinden und private Vereinigungen beteiligt waren.

## § 51

### *Probleme der wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik*

*Literatur:* Über Rein: s. § 34.

Über Sallwürk: s. § 34. Außerdem: *Ries*, E. v. Sallwürk als Didaktiker. Diss. Würzburg 1919. *E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über Natorp: s. § 44.

Über Wundt: *P. Petersen*, W. Wundt u. seine Zeit. Stuttgart 1924. *E. Saupe*, W. Wundts päd. u. schulpolitische Anschauungen (Päd. Mag. 807). 2. A. Langensalza 1926.

Über Meumann: Zeitschrift f. päd. Psych. 1915 Nr. 5/6. *Saupe*, Deutsche Pädagogen. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über Lay: *E. Burger*, Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entw. zur neudeutschen Pädagogik. Wien 1918. *E. Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929.

Über Paulsen: *G. Laule*, Die Pädagogik Fr. Paulsens (Päd. Mag. 573). Langensalza 1914. *I. Speck*, Fr. Paulsen. Langensalza 1926. Über die verschiedenen Richtungen in der Psychologie: *Saupe*, Einführung in die neuere Psychologie. 4./5. Aufl. Osterwieck 1931.

In den seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts hervorgetretenen pädagogischen Bestrebungen handelte es sich nicht in erster Linie um Fragen einer theoretischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, sondern mehr um praktische Reformen auf diesem oder jenem Gebiet. Aber im Lauf der Entwicklung mußten auch die Wissenschaftsprobleme an Bedeutung gewinnen. Während bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts Herbarts systematische Pädagogik noch Einfluß ausübte, trat im 20. Jahrhundert dieser Einfluß mehr und mehr zurück. Ganz im Sinne Herbarts sah noch Wilhelm Rein Ethik und Psychologie als die Grundwissenschaften der Pädagogik an. Die theoretische Pädagogik ist ihnen einerseits Teleologie, Lehre vom Zweck der Erziehung und beruht so auf der Ethik, andererseits ist sie Methodologie, Lehre von den Mitteln der Erziehung und als solche von der Psychologie abhängig. Andere Wege ist der auch noch von Herbart beeinflusste Ernst von Sallwürk (1839—1926) gegangen. Er hat die intellektualistische Psychologie Herbarts abgelehnt und die Bedeutung des Willens betont. Auch die pädagogische Bedeutung der Persönlichkeit und der Kultur hebt er hervor. Die Pädagogik ist ihm nicht Wissenschaft, sondern Kunstlehre. Erziehung sieht er ihrem Wesen nach als Willensbildung an. „Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung“ lautet der Titel seines Hauptwerkes (1915). Wille, den er im weiten Sinn als „Ausdruck der gesamten Aktivität des Menschen“ bestimmt, ist ihm das Wesen des ganzen seelischen Lebens. „Der wollende Mensch ist der über seine leiblichen und geistigen Kräfte in freier Zielsetzung gebietende.“ Auf einer Willenspsychologie baut sich demgemäß Sallwürks Erziehungslehre auf. Drei pädagogische Prinzipien entwickelt er. Erziehung soll erstens naturgemäß sein, sie soll „in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwicklungen zur vollen Ausführung bringen“. Zu dem Prinzip der Naturgemäßheit tritt als zweites das der inneren Einheit; die Arbeitsgebiete dürfen nicht auseinanderfallen, sondern müssen innerlich verbunden bleiben. Als drittes Prinzip ergibt sich das der sozialen Kultur. Der Wille strebt notwendig nach Betätigung in kulturellen Leistungen; der einzelne Mensch ist Glied der Gemeinschaft und hat

teil an den überkommenen Kulturgütern. Daher muß die Erziehung auch der menschlichen Gesellschaft dienen, „indem sie dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilt und ihn dadurch zur Arbeit an dieser Kultur befähigt“. In methodisch-didaktischer Hinsicht hatte Sallwürk schon in seinem Werk „Die didaktischen Normalformen“ (1901) die Formalstufen der Herbartschen Schule abgelehnt und ein Lehrverfahren verlangt, das auf Logik und Psychologie beruht. Er unterscheidet als drei Stufen beim Lehrverfahren: Hinleitung, Darstellung und Verarbeitung.

Als scharfer Gegner der Herbartschen Pädagogik trat vor allem Paul Natorp auf, der in bezug auf die theoretische Begründung der Pädagogik die Auffassung, daß Ethik und Psychologie die beiden Grundwissenschaften seien, durchaus zurückwies („Sozialpädagogik“, 1898, „Philosophie und Pädagogik“, 1909). Ethik und Psychologie erschöpfen nicht das Ganze der Philosophie. Bestimmung des Ziels oder Zwecks und des Wegs oder der Mittel können in der Pädagogik nicht getrennt und verschiedenen Wissenschaften zugewiesen werden. Neben die Ethik treten als parallele reine Gesetzeswissenschaften Logik und Ästhetik. So ist zur Grundlegung der Pädagogik die ganze Philosophie in allen ihren wesentlichen Zweigen nötig, und die Philosophie ist eine systematische Einheit. Wenn Natorp so eine allseitige philosophische Begründung der Pädagogik gefordert hat, so führte seine philosophische Einstellung dazu, daß er den logisch-erkenntnistheoretischen Idealismus der Marburger Schule des Neukantianismus zugrunde legte und einem Logizismus verfiel, der in der Pädagogik doch nicht die Verbindung vom Abstrakt-Theoretischen zum Konkret-Praktischen schaffen konnte. Natorps „Sozialpädagogik“ ist eine systematische Pädagogik, die ganz auf den Voraussetzungen der logisch-erkenntnistheoretischen Richtung des Neukantianismus beruht. Die deduktive Methode der Ableitung pädagogischer Begriffe und Grundsätze aus apriorischen Prinzipien wird von Natorp angewandt.

Der am deutlichsten im Neukantianismus hervorgetretenen logisch-erkenntnistheoretischen Richtung in der Philosophie stand schon im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts eine empirisch-psychologische Richtung gegenüber, die eine an den Naturwissenschaften orientierte Psychologie in den Mittelpunkt der ganzen Philosophie stellte. Wilhelm Wundt (1832—1920) hatte bahnbrechend auf dem Gebiet der empirischen Psychologie gewirkt. Wenn Wundt auch die Pädagogik nicht besonders bearbeitet hat, so haben doch seine psychologischen Anschauungen auch auf pädagogischem Gebiet Einfluß ausgeübt und zur Abwendung von der Herbartschen Psychologie beigetragen. Die exakten Methoden der empirischen Psychologie schienen neue Wege auch für psychologische Untersuchungen und Betrachtungen in der Pädagogik zu eröffnen. Wichtig ist, daß die Psychologie auch die wissenschaftliche Erfassung des kindlichen Seelenlebens in den Kreis ihrer Forschung zog, daß sich die Kinderpsychologie als besonderer Zweig der Psychologie herausbildete. Mit dem Werk von

Wilhelm Preyer, „Die Seele des Kindes“ (1882) kann man den Beginn der wissenschaftlichen Kinderpsychologie ansetzen. In den verschiedenen Kulturländern traten in der Folgezeit Psychologen mit kinderpsychologischen Untersuchungen hervor, so in Frankreich Alfred Binet, in England James Sully, in Deutschland Wilhelm Ament, Karl Groos („Das Seelenleben des Kindes“, 1903) u. a. Die Fragestellungen der Kinderpsychologie erfuhren immer mehr eine Erweiterung, wie sich in den Arbeiten von William Stern, Karl Bühler u. a. zeigte.

Es war begreiflich, daß man angesichts der Fortschritte der experimentellen Psychologie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Psychologie die eigentliche Grundwissenschaft der Pädagogik erblicken konnte und damit eine exakte empirische Fundierung, die der Pädagogik ihren Wissenschaftscharakter sichern sollte, zu gewinnen meinte. Um den Ausbau einer experimentellen Pädagogik haben sich der Genfer Psychologe Eduard Claparède (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1905) und der deutsche Psychologe Ernst Meumann (1862—1915) vor allem bemüht („Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“, 3 Bde., 1911—14, „Abriß der experimentellen Pädagogik“, 1914). Meumann setzt sich bewußt in Gegensatz zu der idealistischen und normativen Pädagogik. Der ganzen herkömmlichen Pädagogik macht er den Vorwurf, daß ihr der empirische Unterbau an Kenntnis der rein tatsächlichen Verhältnisse fehle, auf denen alle pädagogischen Vorschriften und Normen aufgebaut werden müßten. Aller irgendwie deduktiven Methode wird die empirisch-induktive psychologische Methode gegenübergestellt. Die ganze Pädagogik ruht nach Meumann „auf einem empirischen Unterbau, aus dem ihr gesamter Stoff an Kenntnissen und Prinzipien gewonnen werden muß, d. h. sie bedarf einer umfassenden Grundlegung durch empirische Forschung und ist in allen ihren Teilen von dieser abhängig.“ Die empirische Erforschung des Erziehungsgebiets ist nach Meumann durch zwei Hauptgesichtspunkte bestimmt, die zwei Hauptforschungsgebiete der Pädagogik geben, 1. durch die Natur des Kindes und 2. durch den Inhalt der Erziehungsziele, und durch diese beiden zusammen wird auch das dritte Gebiet der Pädagogik bestimmt, das der Erziehungs- und Bildungsmittel und der Mittel, da diese sich nach den Zielen und nach dem Kind zu richten haben. Die experimentelle Pädagogik hat nun als exakte Jugendkunde alles zu untersuchen, was in der Erziehung durch die Natur des Kindes bestimmt ist, sie hat weiter über alles zu entscheiden, was an der eigentlichen Erziehungsarbeit direkt durch Versuch zu entscheiden ist (so z. B. durch vergleichendes Ausprobieren unterrichtlicher Methoden), und so eine wissenschaftliche Begründung der pädagogischen Praxis zu liefern, ferner hat sie die Erziehungsmittel und Materialien daraufhin zu prüfen, ob sie der Natur des Kindes entsprechen, und schließlich kann sie durch Statistik, Enquête usw. auch äußere Bedingungen feststellen, die für die Schulorganisation wichtig sind. So umfaßt nach Meumann die experimentelle



Pädagogik den gesamten empirischen Unterbau der Pädagogik, teils indem sie ihn direkt erforscht, teils indem sie auf Grund der Untersuchung mitbestimmender Faktoren zu seiner wissenschaftlichen Grundlegung wesentliche Beiträge liefert. Wohl gibt Meumann zu, daß nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell zu behandeln seien, daß die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele zum großen Teil Sache der philosophischen Pädagogik sei, daß auch historische und soziale Einflüsse untersucht und dazu Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften usw. herangezogen werden müßten. Aber er meint, die experimentelle Pädagogik habe auch bei solchen Fragen mindestens ein Recht auf „Mitbestimmung“. Der Psychologie wird also hier eine ausschlaggebende Bedeutung für die Pädagogik zugewiesen.

Noch weiter als Meumann geht der Seminarlehrer Wilhelm August Lay (1862—1926) in der Heranziehung der Psychologie. Lay hat schon vor Meumann 1903 eine „Experimentelle Didaktik“ veröffentlicht, in der er die experimentell-psychologische Betrachtungsweise auf Fragen der Unterrichtslehre anzuwenden suchte. Lay hebt dabei im Gegensatz zur intellektualistischen Auffassung in einseitiger Weise die Bedeutung der Bewegungsvorstellungen und des Motorischen überhaupt hervor. In einer kleinen Schrift „Experimentelle Pädagogik“ (1907) hat er eine kurze zusammenfassende Darstellung gegeben. Die experimentelle Pädagogik ist ihm geradezu die gesamte Pädagogik. Sie „ergänzt und vertieft die alte pädagogische Forschungsweise durch umsichtige Beobachtung, Statistik und Experiment“, sie ist nach Lay nicht etwa nur experimentelle Psychologie oder pädagogische Psychologie, „denn sie hat nicht allein die psychologischen, sondern auch die biologischen, anthropologischen, hygienischen, volkswirtschaftlichen, logischen, ethischen, ästhetischen und religiösen Vorgänge des Zöglings und seiner Lebensgemeinde vermittelt Beobachtung, Statistik und Experiment zu erforschen“. Da wird die empirisch-naturwissenschaftliche Methode also noch auf mehr Gebiete angewandt als bei Meumann.

In besonnenerer Weise hat William Stern (geb. 1871) die Psychologie für die Pädagogik fruchtbar zu machen gesucht. William Stern geht über die experimentell-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise hinaus, lehnt die atomische Psychologie ab und gibt mit seinem Standpunkt des Personalismus, der in eine Metaphysik und Wertphilosophie führt, der Psychologie selbst eine philosophische Grundlegung. Die Welt ist für Stern nicht ein Mechanismus irgendwelcher Art, sondern ein unendlich gegliedertes System von einheitlichen, zielstrebig gerichteten Ganzheiten, also von Personen. Der Gegensatz von Person und Sache hat eine fundamentale Bedeutung. (Sterns Hauptwerk „Person und Sache“, 3 Bde. 1906—1924.) Unter Person versteht Stern „ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche trotz der Vielheit der Teilfunktionen eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt“. Der Personalismus nimmt als wahrhaft existierend nur per-

sonale Wesenheiten an, „konkrete Ganzheiten von innerer Lebendigkeit und schöpferischer Selbstentfaltung in unendlicher Übereinander- und Nebeneinanderordnung“. Dieser Begriff der Person ist natürlich für die psychologische und die pädagogische Auffassung von großer Bedeutung. Stern gelangt damit zu einer eigenen, metaphysisch fundierten Persönlichkeitspädagogik. Nicht nur die menschliche Persönlichkeit ist Person, sondern jede Person kann als Vieleinheit Personen niederer Art als Teil enthalten, und sie kann selbst Teil einer höheren Personaleinheit sein. Familie, Volk, Menschheit sind überindividuelle Personaleinheiten, es gibt eine Hierarchie von Personen verschiedener Größenordnung. Pädagogisch wichtig ist das Verhältnis von Person und Außenwelt. Stern nimmt den Standpunkt eines Konvergismus ein, wonach innere und äußere Faktoren sich gegenseitig ergänzen, in einem Verhältnis der Konvergenz stehen müssen, wenn ein einheitliches, zweckvolles Sein und Tun der Person erreicht werden soll. Die Person ist durch die ererbten Anlagen, ihre „Vorwelt“ bedingt und ebenso durch die erworbene „Umwelt“, an jedem Tun der Person sind vom Konvergenzstandpunkt aus Außen- und Innenfaktor, Vorwelt und Umwelt zugleich beteiligt.

Zu der Ethik und Psychologie setzt noch Friedrich Paulsen (1846 bis 1908) die Pädagogik in Beziehung, wenn auch in anderer Weise als Herbart. Sein eigenes pädagogisches System und gesammelte pädagogische Abhandlungen wurden nach seinem Tod herausgegeben („Pädagogik“, hrsgg. v. W. Kabitz 1911, „Gesammelte pädagogische Abhandlungen“, hrsgg. v. E. Spranger 1912). Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik hält Paulsen nicht für so wichtig. Verstehe man unter Wissenschaften nur System von allgemeinen und notwendigen Wahrheiten, so falle die Pädagogik nicht darunter. Wenn man aber als Wissenschaft „ein relativ abgeschlossenes Ganze von Tatsachen und Beobachtungen, Problemen und Untersuchungen, Theorien und Hypothesen“ bezeichne, sei auch die Pädagogik eine Wissenschaft, aber nicht eine theoretische, sondern eine praktische Wissenschaft oder Kunstlehre, sie sei die Lehre von der Kunst der Menschenbildung. Wie jede Kunstlehre setzt die Pädagogik theoretische Disziplinen voraus, auf die sie sich stützt: 1. die Anthropologie mit ihren Zweigen, der Physiologie und der Psychologie, und 2. die Ethik. Die Aufgabe der Pädagogik wird demnach von Paulsen so bestimmt: „auf Grund der Erkenntnis der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psychische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Ziels der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein System von Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers auf die werdende Gestalt bestimmt wird“. In der Ausgestaltung seiner Pädagogik läßt Paulsen praktisch-pädagogische Fragen stark hervortreten. Der ethische Grundzug seiner Pädagogik zeigt sich darin, daß auf die Bildung des Willens und des Charakters der Hauptwert gelegt.

die Ausbildung der intellektuellen Kräfte dagegen in zweite Linie gestellt wird. Die vornehmste Aufgabe menschlicher Tätigkeit ist, „charaktervolle, sich selbst beherrschende, für das Gute und Rechte wollende Menschen“ zu bilden. Die Beziehung auf die Kultur hebt Paulsen hervor, wenn er das Wesen der Erziehung in der „Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende“ erblickt. Besonders hat Paulsen sich mit dem höheren Schulwesen beschäftigt. In seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ hat er nicht nur die geschichtliche Entwicklung gekennzeichnet, sondern auch Folgerungen für die Gegenwart gezogen. Entschieden ist er für die Gleichberechtigung der höheren Schulen eingetreten. Neben der *via antiquorum* des Gymnasiums soll die *via modernorum* des Realgymnasiums (mit der Betonung der Naturwissenschaften und der Mathematik) einherlaufen.

Von Paulsen und besonders von Dilthey ist Rudolf Lehmann (1855 bis 1927) beeinflusst („Erziehung und Erzieher“ 1901, 2. Aufl., betitelt „Erziehung und Unterricht“ 1912, „Der deutsche Unterricht“ 1890, 3. A. 1909, „Das doppelte Ziel der Erziehung“ 1925). Die geisteswissenschaftliche und geistesgeschichtliche Betrachtungsweise Diltheys wird von ihm verwertet. Nicht eine experimentelle Psychologie wird hier herangezogen, sondern eine geisteswissenschaftliche Psychologie. Wenn Paulsen die Pädagogik als Kunstlehre ansieht, so läßt Lehmann das nur für die praktische Pädagogik gelten. Die theoretische Pädagogik dagegen entstehe im Zusammenhang entweder der geschichtlichen Betrachtung oder des philosophischen und speziell des ethischen Denkens, sie betrachte danach die Erziehung einmal als geschichtliche Tatsache in ihren Entwicklungsformen, zweitens als Idee, als Streben einen Inbegriff von Werten durch Einwirkung auf die Jugend zu realisieren. Die letzten Ziele alles menschlichen Handelns und Strebens sind nach Lehmann erstens die Erhaltung des natürlichen Daseins und zweitens die Erhebung zum geistigen Leben, und durch diese beiden Zwecke wird auch der Begriff des erzieherisch Wertvollen in seinem ganzen Umfang ausgefüllt. Erziehung hat ein doppeltes Ziel, sie hat die Erhaltung des Daseins und des Geisteslebens, das individuelle Wohlbefinden und die überindividuelle Gemeinschaft der Geister als oberste Werte in Auge.

Auch von Dilthey beeinflusst ist Max Frischeisen-Köhler (1878 bis 1923) (Kantstudien 22, 1917), der ausdrücklich auf die Grenzen der experimentell-psychologischen Fragestellung im Hinblick auf die Aufgaben der Pädagogik hinwies. Aber er betonte auch, daß die eigentlich pädagogischen Fragen nicht durch bloß abstrakt philosophische Erwägungen nicht gelöst werden könnten. Die Sphäre der Pädagogik umfaßt das Gebiet, „in welchem die idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit sich begegnen“. Der Kantianer Bruno Bauch bestimmte ähnlich in einem Aufsatz „Über die philosophische Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaft“ (Vierteljahrsschr. f. phil. Päd. I, 1917) das Gebiet der Pädagogik als ein Mittelreich zwischen Wert-

wissenschaften und Seinswissenschaften. Das Problem der Erziehung bezeichne „ein Sein, dem zugleich ein Sinn innewohnt, der ihm aber nur durch die Beziehung auf einen objektiven Wert zukommen kann“. Die Pädagogik als Wissenschaft nach der Erziehung frage „nach den Möglichkeitsbedingungen der Bildung der Wirklichkeit nach Werten, der Wertgestaltung in Leben und Tat des Menschen“. Richard Hönlwald (geb. 1875) (Über die Grundlagen der Pädagogik 1918) stellt eine enge Beziehung zwischen Philosophie und Pädagogik her, wenn er sagt: Philosophie „wird an gewissen Punkten ihrer Problemstellung pädagogisch, und Pädagogik ist ihren tiefsten sachlichen Voraussetzungen nach Philosophie“. So wird von verschiedenen Seiten her die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik aufgeworfen. Man wendet sich kritisch sowohl gegen die psychologistische als auch gegen die logizistische Grundlegung der Pädagogik und sucht die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft anzuerkennen (vgl. auch W. Moog, „Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft“, Vierteljahresschr. f. phil. Päd. II, 1918, S. 8 ff.).

## § 52

### Schulfragen im Weltkrieg

*Literatur:* W. Janell, Kriegspädagogik. Lpz. 1916. „Der Weltkrieg im Unterricht.“ Gotha 1915. „Die deutsche Schule u. die deutsche Zukunft“, hrsgg. v. J. Wychgram. Lpz. 1916. „Die höhere Schule nach dem Weltkrieg“, hrsgg. v. J. Norrenberg. Lpz. 1916. *Kemeny*, Kritik und Philosophie der Kriegspädagogik. Päd. Mag. 689. Langensalza 1918.

Der Weltkrieg hat in mancher Beziehung die ruhige Entwicklung des deutschen Bildungswesens unterbrochen, aber er hat auch neue Aufgaben gestellt und in verschiedener Hinsicht die Bahn frei gemacht für Reformen. Zum Stillstand kamen die pädagogischen Bewegungen nicht während des Krieges, ja manche Reformbestrebungen gewannen mit der Dauer des Krieges an Ausdehnung.

Es ist klar, daß ein mehrjähriger Krieg tiefgehende Wirkungen auf das Schulwesen haben mußte, daß schon die Not der Zeit mancherlei eigenartige Maßnahmen erforderte. Die Ziele des Unterrichts wurden teilweise verschoben. Die Anforderungen des Lehrplans konnten bei dem unregelmäßigen Schulbesuch und bei der unruhigen Zeitstimmung nicht streng durchgeführt werden, zumal die Schüler auch durch Tätigkeit außerhalb der Schule für das Vaterland und für die Familie stark in Anspruch genommen wurden. Neue Aufgaben traten an die Schule dadurch heran, daß die geschichtliche Bedeutung der Zeit und die Bedürfnisse des Krieges in den verschiedensten Fächern berücksichtigt werden mußten. Der Deutschunterricht, der Geschichtsunterricht, der Geographieunterricht, der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, der fremdsprachliche Unterricht, der Religionsunterricht, alle hatten sie Anlaß, sich irgendwie mit den Geschehnissen und Erlebnissen im Weltkrieg zu beschäftigen und sie pädagogisch zu verwerten.

Eine besondere „Kriegspädagogik“ entstand, die sich den neuen Aufgaben anpaßte und Reformen in diesem Sinne anstrebte (vgl. W. Janell, Kriegspädagogik 1916; „Der Weltkrieg im Unterricht“ 1915). Das 1915 eröffnete bedeutsame „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin veranstaltete eine Sonderausstellung „Schule und Krieg“, welche die Beziehungen des Krieges zu den einzelnen Unterrichtsfächern zur Veranschaulichung brachte (vgl. den Bericht „Schule und Krieg“ 1915). So ergaben sich schon im Unterrichtsstoff durch den Einfluß des Krieges mancherlei Änderungen. Im Schulbetrieb mußten Beschränkungen vorgenommen werden, da die Zahl der Lehrkräfte durch die Militärpflicht immer geringer wurde, ja gelegentlich mußte der Unterricht hier oder da eingestellt werden. Es gab überfüllte Klassen, Unregelmäßigkeiten, häufigen Wechsel in der Leitung — Umstände, die natürlich, vielfach üble Nachwirkungen auf die Erziehung zur Folge hatten. In den höheren Schulen kamen die Schüler der oberen Klassen ohne rechten Abschluß ihres Schulunterrichts von der Schulbank zum Heeresdienst. „Notreifeprüfungen“ brachten ihnen den Mangel an Ausbildung nicht zum Bewußtsein. Studenten mußten ihre Studien unterbrechen oder auch Notexamina ablegen. Universitäten und Technische Hochschulen hielten teilweise nur mit Mühe bei stark verminderter Zahl der Studenten wie der Dozenten den Betrieb aufrecht. Durch die deutsche Wissenschaft wurden während des Kriegs im besetzten Gebiet und im Ausland neue Organisationen geschaffen, so in Dorpat, Warschau, Konstantinopel, Brüssel, Gent, die wichtige Aufgaben erfüllten.

Auch der Heimatdienst nahm Lehrer wie Schüler in Anspruch und verursachte Änderungen und Beschränkungen des Unterrichts. Die Schüler mußten sich, in Volksschulen wie in höheren Schulen, an Sammlungen von benötigten Erzeugnissen (Metall, Papier, Wolle u. a.) beteiligen, auch an der Sammlung von Gold- und Silbergeld, an der Werbetätigkeit für Kriegsanleihen usw., mußten bei Bestell- und Erntearbeiten mithelfen und wurden dazu beurlaubt. Mädchen mußten sich durch Stricken, Kochen u. a. betätigen. Die Nahrungsmittelknappheit zwang zum Aufsuchen und Verwerten von allerhand Stoffen in der Natur und im Haus, wobei die Mitwirkung der Schuljugend wertvoll war. Belehrungen über die Ernährungsweise wurden notwendig, Mädchen mußten in der Speisebereitung unterwiesen werden. Die immer mangelhafter werdende Ernährung übte natürlich ihren Einfluß auf die körperliche und geistige Beschaffenheit der Kinder aus, durch öffentliche und private Speisungen suchte man die Not zu lindern. Die Zucht konnte bei derartigen Verhältnissen auch nicht in strenger Weise aufrechterhalten werden. Solche Lockerung barg die Gefahr einer gewissen sittlichen Verrohung in sich, die gelegentlich zutage trat. Als wichtige Aufgabe erschien jetzt die militärische Ertüchtigung der Jugend. Der Turnunterricht wurde in diesem Sinn ausgestaltet, direkt militärische Übungen und Märsche wurden veranstaltet. Der körper-

lichen Ausbildung wurde gegenüber früherer Vernachlässigung ein hoher Wert beigelegt. Für Jugendliche von 16—20 Jahren wurden auf Grund eines Ministerialerlasses vom 12. August 1914 „Wehrkraftvereine“ geschaffen, ja man sprach viel von „Wehrkraftpädagogik“. Jugendorganisationen wie Pfadfinder, Jungdeutschland u. a. wirkten lebhaft mit.

Bei solchen Umwertungen im ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesen konnten auch Reformgedanken, die teilweise schon vor dem Krieg lebendig waren, in verstärktem Maße auftreten. Man stellte sich schon während des Krieges die wichtige Frage nach den Aufgaben der Schule im künftigen Frieden, denn man erkannte, daß nach einem solchen Weltkrieg die geistige Erziehung des Volkes eine ungeheure Rolle spielen würde und schwere Probleme ihrer Lösung harrten, um Sammelwerken wie „Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft“, 1916, (hrsg. v. J. Wychgram) und „Die höhere Schule nach dem Weltkriege“, 1916, (hrsg. v. J. Norrenberg) haben sich maßgebende Persönlichkeiten über die Richtlinien für die Erziehung nach dem Krieg ausgesprochen, andere haben in eigenen Schriften ihre Ansichten niedergelegt, so Kerschensteiner, Fr. W. Foerster, G. Budde u. a. Ideen einer Nationalerziehung im Sinne Fichtes gewannen viel Boden. Gegenüber der Bevorzugung der Fremdsprachen gingen Bestrebungen dahin, den Deutschunterricht in den Mittelpunkt zu setzen, namentlich seitdem der 1913 gegründete Germanistenverband eine Neuordnung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen im Hinblick auf eine nationale Erziehung forderte. Andererseits aber wurden auch im Krieg gerade wieder Stimmen laut, die den Wert der klassisch-humanistischen Bildung betonten. Das Problem des Aufstiegs der Begabten brachte der Reichskanzler Bethmann-Hollweg ins Rollen, als er in einer Rede vom 28. September 1916 freie Bahn für alle Tüchtigen verlangte. Es wurden besondere Begabenschulen oder Begabtenklassen eingerichtet, so in Berlin 1916 durch den Schulrat Reimann. Dabei wandte man für die Auslese der Begabten experimentell-psychologische Methoden der Intelligenzprüfungen an (Moede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabenschulen 1918). Manche meinten in Überschätzung der Bedeutung solcher experimentellpsychologischen Prüfungen Entscheidungen über die Begabung der Schüler allein auf Grund derartiger Experimente gewinnen zu können, ja man hat selbst die Mitwirkung der Eltern bei der Frage des Aufstiegs begabter Schüler in eine höhere Schule ausschließen wollen und sich ganz auf die psychologische Prüfungsmethode verlassen. Vorsichtiger ging man bei psychologischen Begabtenauslesen in Hamburg zu Werk, wo im Seminar von William Stern die Methodik der Intelligenzprüfungen ausgestaltet wurde (W. Stern, Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfungen; W. Stern u. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung). Man hat bei Begabtenauslesen in Hamburg 1918 und 1919 in Erkenntnis der Unzulänglichkeit des bloßen Experiments auch die Schulzeugnisse (sogar über

mehrere Jahre hin) verwertet und ausführliche psychologische Beobachtungsbogen von den Lehrern der betreffenden Schüler ausfüllen lassen, um ein einigermaßen sicheres Urteil zu gewinnen (vgl. Beihefte der Ztschr. f. angew. Psych. 18 u. 19). Von pädagogischen Gesichtspunkten aus ist das Problem des Aufstiegs der Begabten in dem Sammelwerk von P. Petersen „Der Aufstieg der Begabten“ (1916) und in der Schrift von Eduard Spranger „Begabung und Studium“ (1917) behandelt worden.

Die Schulbehörden suchten während des Krieges mit ihren Maßnahmen der Zeit gerecht zu werden und besonnene Reformen anzubahnen. 1915 wurde aus der Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin errichtet, das eine zentrale Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für das gesamte weitverzweigte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens sein soll. Geleitet wird das „Zentralinstitut“ seit 1915 von Prof. Dr. Pallat (geb. 1867). In Preußen hat das Ministerium z. B. den Geschichtsunterricht zu reformieren gesucht, indem es 1915 Bestimmungen über Stoffverschiebungen zugunsten der neuesten Geschichte erließ. Um Volksschülern den Übertritt in die höhere Schule zu erleichtern, wurden 1916 neue Bestimmungen über die Aufnahme von Schülern in die unterste Klasse der höheren Lehranstalten gegeben. Eine neue Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen wurde 1917 herausgegeben. Eine Neugestaltung der Frauenschule wurde ins Werk gesetzt (Erl. v. 31. Dez. 1917), man befaßte sich mit Fragen der Berufsberatung (Erl. v. 28. März 1918), mit Fragen der Weiterbildung der Lehrer (Denkschrift von Ed. Spranger) u. a., abgesehen von den Maßnahmen, die unmittelbar durch den Krieg und die Not in der Heimat veranlaßt waren. Am 1. Oktober 1918 wurden vom preußischen Ministerium Satzungen für „Elternbeiräte“ herausgegeben, wonach an jeder staatlichen höheren Lehranstalt ein Elternbeirat gebildet werden sollte, der der Förderung und Vertiefung der zwischen Schule und Elternhaus bestehenden Beziehungen zu dienen habe; er sollte bestehen aus dem Direktor der Anstalt oder seinem Stellvertreter und 10 vom Provinzialschulkollegium auf drei Jahre gewählten Mitgliedern. Ähnliche Reformmaßnahmen wie in Preußen suchte man auch in anderen deutschen Ländern durchzuführen.

## Kapitel 17

# Pädagogische Probleme in Theorie und Praxis nach dem Weltkrieg

Literatur: Vgl. zu Kap. 16.

## § 53

## Fragen der öffentlichen Schulorganisation nach dem Weltkrieg

Literatur: K. Reinhardt, Die Neugestaltung des deutschen Schulwesens. Lpz. 1919. O. Boelitz, Der Aufbau des preuß. Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. Lpz. 1923. 2. A. 1925. O. Boelitz, Abbau od. Aufbau

unseres Bildungswesens. Lpz. 1924. *H. Richert*, Die Ober- u. Aufbauschule. Lpz. 1923. „Europäische Unterrichtsreformen“, bearb. im Reichsminist. des Innern. Lpz. 1924. *E. Löffler*, Der Aufbau des öff. Schulwesens in Deutschland. Berl. 1928. *C. H. Becker*, Gedanken zur Hochschulreform. Lpz. 1919. *C. H. Becker*, Vom Wesen der deutschen Universität. Lpz. 1925. *W. Hellpach*, Die Wesensgestalt der deutschen Schule. 2. Aufl. Lpz. 1926. Das deutsche Schulwesen, hrsgg. v. Zentralinst. f. Erz. u. Unterr. Berlin 1930. *Müller*, Die preußische Volksschule im Volksstaate. Osterwieck 1930. *Eckhardt* und *Konetzky*, Grundschularbeit. Langensalza 1928. *Hylla* und *Konetzky*, Die Oberstufe der Volksschule. Langensalza 1931. *Becker*, Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Lpz. 1926. *Wende*, Die Pädagogische Akademie als Hochschule. Langensalza 1931. *Kaestner*, Vom Wesen der neuen Lehrerbildung. Langensalza 1929. *Riekell*, Die akademische Lehrerbildung. Lpz. 1930. *Deuchler*, Die neue Lehrerbildung. Braunschweig 1926. *Kittel*, Der Weg zum Volkslehrer. Jena 1932. *Wilh. Flitner*, Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien. In der „Erziehung“ 1933, Heft 7.

Durch den Sturz der monarchischen Staatsform in Deutschland im November 1918 und die Beendigung des Krieges schien sich für die Pädagogik eine ganz neue Situation zu ergeben. Radikale Reformideen konnten sich nun ans Licht wagen. In allen deutschen Staaten wurden mehr oder weniger tiefgreifende Änderungen im Erziehungs- und Unterrichtswesen im sozialistischen Sinn vorgenommen. Die preußische Regierung versprach in einer Kundgebung vom 13. November 1918: „Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von aller kirchlichen Bevormundung.“ Am 15. November 1918 erließ der „Volksbeauftragte“ *Adolf Hoffmann* eine Verordnung, die sich bezeichnenderweise besonders mit dem Geschichts- und dem Religionsunterricht befaßte: „Wo bisher der Geschichtsunterricht mit anderen Lehrfächern dazu mißbraucht wurde, Volksverhetzung zu betreiben, hat solches in Zukunft unbedingt zu unterbleiben und einer sachgemäßen kulturhistorischen Belehrung Platz zu machen. Alle tendenziösen und falschen Belehrungen über den Weltkrieg und dessen Ursachen sind zu vermeiden.“ Über den Religionsunterricht wurde bestimmt, daß Kinder von Dissidenten und Andersgläubigen, für die kein besonderer Religionsunterricht vorgesehen sei, auf Antrag der Erziehungsberechtigten vom Religionsunterricht befreit werden könnten.

Im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung blieb nach dem Abgang des „Unabhängigen“ *Adolf Hoffmann* der Mehrheitssozialist *Konrad Haenisch* (1876—1925) als Minister. Bald nach seinem Amtsantritt erließ er am 27. November 1918 einen „Aufruf an die Lehrer- und Schülerschaft“, in dem er die schöne und große Aufgabe der Schule, „nämlich die Heranbildung eines neugearteten Geschlechts, eines Geschlechts von hohem Opfermut und Adel der Gesinnung, von unbestechlicher Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, von unerschütterlichem sittlichen Mut und Idealismus“ betonte. Für die



Entfaltung eines solchen neuen Geistes in der Jugend sei aber die Voraussetzung „größere Freiheit“. Die Schülerschaft wurde aufgefordert, an jeder höheren Schule eine „Schulgemeinde“ zu bilden, in der alle Lehrer und alle Schüler Stimme haben. Sie sollte alle zwei Wochen einmal zusammentreten und eine völlig freie Aussprache über Angelegenheiten des Schullebens, der Disziplin, der Ordnung usw. sichern, aber keine anordnende oder gesetzgebende Befugnis haben. Aus der Schulgemeinde sollte ein „Schulrat“ hervorgehen, „der ständig die Interessen der Schülerschaft zu vertreten und im Einvernehmen mit Schulleitung und Lehrerschaft für Ordnung zu sorgen hat. Durch einen Erlaß vom 21. April 1920 wurde die Schüler selbstverwaltung in diesem Sinn geregelt. Am 29. November 1918 wurde die „Aufhebung des Religionszwanges“ verfügt, ein Erlaß, der heftig bekämpft wurde, so daß Haenisch am 28. Dezember erklären mußte, seine Durchführung habe, wo sie auf ernste Schwierigkeiten stoße, „bis zur Entscheidung durch die Nationalversammlung zu unterbleiben“; ebenso mußte die noch von A. Hoffmann verfügte Beseitigung der Ortsschulaufsicht aufgeschoben werden. Am 1. April 1919 erging ein neuer Erlaß über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, wonach Schüler auf Antrag der Eltern vom Religionsunterricht entbunden werden können. Die Aufhebung der Ortsschulinspektion wurde durch Gesetz vom 18. Juli 1919 geregelt. Das Prinzip der kollegialen Schulleitung wurde durch Ministerialerlaß vom 20. September 1919 durchgeführt (wieder abgeändert am 31. 1. 33); die Lehrerkonferenz erhielt damit erweiterte Befugnisse (Regelung der Klassen- und Stundenverteilung, der Vertretungen, der Versetzungsangelegenheiten usw.). Der Wegfall der Rektorprüfung wurde am 1. September 1919 angeordnet. Um das Verhältnis zwischen Schule und Haus zu verbessern, wurden „Elternbeiräte“ (Erl. v. 5. 11. 19) geschaffen. Schon vor der Revolution waren ja Satzungen für Elternbeiräte herausgegeben worden (1. Oktober 1918), diese wurden jetzt in demokratischem Geiste umgeändert. An jeder Schule sollte ein Elternbeirat gebildet werden „zur Förderung der Beziehungen zwischen Schule und Haus“, er sollte aber nur aus Eltern bestehen und durch Wahl zustande kommen (auf je 50 Schulkinder ein Beiratsmitglied). Seine Aufgabe sollte sein, Wünsche und Anregungen aus dem Elternkreis vorzubringen. Für die Universitäten wurde die Bildung von „Studentenschaften“ angeordnet, die einen Zusammenschluß aller an einer Hochschule Studierenden darstellen sollen und die Aufgabe der Teilnahme an mancher Verwaltungsangelegenheit sowie der Pflege des Geisteslebens und der Leibesübungen haben. Eine wichtige Neuerung in bezug auf das Hochschulstudium war der Erlaß vom 19. September 1919, wonach Volksschullehrer und Lehrerinnen, die mindestens zwei Jahre im Staatsdienst waren, auf Antrag zum Studium in Philosophie und Pädagogik wie in den Staatswissenschaften und auf Grund einer Ergänzungsprüfung auch zur Prüfung für das höhere Lehramt zugelassen wurden. Zum Zweck der

Fortbildung der Volksschullehrer sollten „Arbeitsgemeinschaften“ gebildet werden (Richtlinien vom 30. November 1920). Eine zweijährige regelmäßige und erfolgreiche Teilnahme daran befreite von der Ablegung der zweiten Lehrerprüfung. Doch sind die Bestimmungen durch die neue Ordnung der Prüfung für die endgültige Anstellung der Volksschullehrer vom 25. Juni 1928 und spätere Erlasse aufgehoben worden. (Vergleiche: Karstädt, Wegweiser für Lehrerprüfungen. 5. Aufl. Osterwieck 1932.) Der Jugendpflege wurde Beachtung geschenkt (Ministerialerlaß v. 17. Dezember 1918). Die Volkshochschulbewegung wurde gefördert. Über Stadt und Land verbreitete Volkshochschulen wurden gefordert, „in denen die jetzt so vielfach volksfremd gewordene Wissenschaft wieder deutsch zu Deutschen spricht“, die helfen sollten, „das geistige Band zwischen allen Volksteilen wieder fester zu knüpfen und verlorenes Verständnis für gemeinsame Arbeitswerte wieder zu erobern“ (Erl. v. 25. Februar 1919). Frei von unten her sollte die Organisation der Volkshochschulen entstehen, eine Arbeitsgemeinschaft sollte sie darstellen, Beratungsstellen für Volkshochschulen wurden eingerichtet (Erl. v. 23. u. 30. April 1919).

Das war schon eine Menge Neuerungen, deren Tragweite sich gar nicht übersehen ließ. In anderen deutschen Staaten suchte man in ähnlicher Weise Reformen durchzuführen, neue Volksschulgesetze z. B. wurden erlassen wie 1919 in Sachsen, in denen man die Organisation des Schulwesens im demokratischen Sinn auszugestalten suchte. Nicht alle diese Neuerungen waren von Dauer, manche Maßnahmen erwiesen sich nicht als durchführbar oder mußten im Lauf der Entwicklung zurückgenommen werden. Von großer Bedeutung war es aber vor allem, daß auch von Reichs wegen Schritte zur einheitlichen Regelung des Bildungswesens unternommen wurden, während früher das Reich nicht in die Schulhoheit der Einzelstaaten eingegriffen hatte. Der Deutsche Lehrerverein überreichte der in Weimar tagenden Nationalversammlung am 16. Februar 1919 eine Eingabe, worin er bat, das gesamte Schul- und Bildungswesen reichsgesetzlich zu vereinheitlichen. Am 12. Juni 1919 erließ der Deutsche Lehrerverein eine Kundgebung, in der er seine Grundsätze und Forderungen zur Schulreform aussprach. Die öffentliche Schule müsse „eine einheitlich aufgebaute und nach den Grundsätzen der Selbstverwaltung einheitlich verwaltete Volksbildungsanstalt sein, deren Zweige und Stufen unter sich eng verbunden sind“. Das gesamte öffentliche Bildungswesen müsse „nach dem Plan der Einheitsschule aufgebaut werden, der Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Unterrichtsmittel für alle Zöglinge und erhöhte Fürsorge durch Unterrichtsbeihilfen für Unbemittelte zur Voraussetzung hat“. Auf der für alle gemeinsamen Grundschule sollten sich alle anderen Schularten aufbauen. Der Religionsunterricht als besonderes Fach sei Sache der religiösen Gemeinschaften. Die Lehrerbildung solle nicht mehr auf gesonderten Anstalten vermittelt werden, vielmehr solle die erziehungswissenschaftliche Fachbildung durch eine erziehungswissenschaftliche

Fakultät an der Universität erfolgen. Die Schulverwaltung sei nach Grundsätzen der Selbstverwaltung einheitlich für alle Schularten zu regeln. Elternbeiräte sollten an der Verwaltung äußerer Angelegenheiten teilnehmen. Auch diese Forderungen sind nicht verwirklicht worden.

Die deutsche Reichsverfassung vom 11. August 1919 widmete „Bildung und Schule“ einen besonderen Abschnitt, in dem wichtige Bestimmungen zur Schulreform festgelegt wurden. Im Art. 143 heißt es: „Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen. Bei ihrer Einrichtung wirken Reich, Länder und Gemeinden zusammen. Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln. Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten.“ Hier wird dem Reich ein wesentlicher Einfluß auf das Bildungswesen eingeräumt. Auch die Wichtigkeit der Lehrerbildung wird gleich hervorgehoben. Art. 145 der Reichsverfassung schreibt die „allgemeine Schulpflicht“ vor. Sie erstreckt sich auf die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Damit ist eine allgemeine Fortbildungsschule (für Knaben und Mädchen) der Volksschule direkt angegliedert. Art. 146 handelt von dem Schulaufbau. „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ Die Einheitschule ist damit prinzipiell gesetzlich eingeführt, das gesamte Schulwesen soll in organischem Aufbau auf einer für alle gemeinsamen Grundschule ruhen, und diese Grundschule ist selbstverständlich ein Teil der Volksschule. Nach dem Beschluß der Nationalversammlung vom 19. April 1920 wurde durch Gesetz vom 28. April 1920 die Aufhebung der Vorschule und die Einführung der die vier ersten Schuljahre umfassenden gemeinsamen Grundschule verfügt. Die für alle gemeinsame Schule ist die Simultanschule, aber der durch das sog. Schulkompromiß zustande gekommene Absatz 2 dieses Artikels macht eine bemerkenswerte Einschränkung: auf Antrag der Erziehungsberechtigten können Volksschulen besonderer Bekenntnisse oder Weltanschauungen eingerichtet werden. Zur Förderung des Aufstiegs der Begabten sollen von Reich, Ländern und Gemeinden öffentliche Mittel als Erziehungsbeihilfen für Minderbemittelte bereitgestellt werden. Art. 147 der Reichsverfassung läßt unter bestimmten Bedingungen private Schulen als Ersatz für öffentliche Anstalten zu, hebt aber die privaten Vorschulen auf. Art. 148 kennzeichnet als Schulziel „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“. Staatsbürger-

kunde und Arbeitsunterricht sollen Lehrfächer an allen Schulen sein. Die Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung ist damit anerkannt. Dem Arbeitsschulgedanken wird durch die Forderung eines Arbeitsunterrichts Rechnung getragen, womit allerdings nicht gesagt ist, daß der Arbeitsunterricht ein besonderes ordentliches Lehrfach, unabhängig von anderen Fächern, sein müßte, er kann auch mit anderen Fächern verbunden sein. Im 4. Absatz dieses Artikels werden auch die Volkshochschulen erwähnt und wie das ganze Volksbildungswesen der Fürsorge von Reich, Ländern und Gemeinden empfohlen. Art. 149 trifft Bestimmungen über den Religionsunterricht, der ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen sein soll. Die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen wird abhängig gemacht von der Willenserklärung desjenigen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat. So war in der Reichsverfassung selbst schon ein gewisses Programm der Schulreform enthalten, das allerdings für die Ausführung noch mancherlei Möglichkeiten zuließ. Damit war für Reformbestrebungen Bahn geschaffen, aber es waren doch auch bestimmte Grenzen bezeichnet. Ein Entwurf zu einem Reichsschulgesetz von 1921 wurde nicht zum Gesetz erhoben, ebensowenig ein solcher von 1925, der den Ansprüchen von kirchlicher Seite entgegenkam, und ein weiterer von 1928, so die reichsgesetzliche Durchführung der betreffenden Verfassungsbestimmungen auch heute noch nicht erfolgt ist.

Ein Überblick über die Gesamtheit der Schulreformfragen wurde durch eine vom 11.—19. Juni 1920 in Berlin tagende „Reichsschulkonferenz“ geschaffen, die über 600 Teilnehmer hatte, nachdem Vorbesprechungen schon 1919 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht stattgefunden hatten (vgl. „Die deutsche Schulreform“, hrsgg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1920). Die Hauptarbeit wurde nicht in den Vollversammlungen, sondern in den zahlreichen Ausschüssen geleistet, die sich mit bestimmten einzelnen Gebieten des Erziehungs- und Unterrichtswesens befaßten (Kindergarten, Schulaufbau, Berufs- und Fachschulen, Volkshochschulen und freies Volksbildungswesen, Arbeitsunterricht, Staatsbürgerkunde, Kunsterziehung, Schule und Heimat, Lehrerbildung, Schulleitung und Schulverwaltung, Schüler und Schülerinnen, körperliche Erziehung, Schularzt und Schulhygiene, Eltern und Elternbeiräte, technische Vereinheitlichung des Schulwesens im Reich, Privatschulen, Auslandsschulen, Jugendwohlfahrt). Nicht überall kam es zu einer Einigung; wenn sich indessen auch die verschiedenen Ansichten oft scharf gegenübertraten (so in den Fragen des Schulaufbaus und der Lehrerbildung), so wurde doch manche Klärung erzielt (vgl. „Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen“, hrsgg. v. Zentralinstitut f. Erz. u. Unterr. 1920, und der amtliche Bericht „Die Reichsschulkonferenz 1920“, 1921). Die Reichsschulkonferenz wurde vom Reichsministerium des Innern einberufen und vom Staatssekretär Heinrich Schulz geleitet.

Die stürmischen Reformbestrebungen in den ersten Jahren nach dem Krieg mußten bald in den Schwierigkeiten der wirklichen Verhältnisse einen Widerstand finden. Die wirtschaftliche und die politische Notlage machte die Durchführung mancher Pläne auf pädagogischem Gebiet unmöglich, und im öffentlichen Schulwesen mußte daher bald eine gemäßigte realpolitische Richtung sich geltend machen. Schon die Durchführung der Grundschule nach dem Reichsgesetz vom 28. April 1920 stieß auf Schwierigkeiten. Das Reichsministerium des Innern erließ am 18. Juli 1921 Richtlinien zur Durchführung des Grundschulgesetzes. 1925 sollte die vierjährige Grundschule wirklich als obligatorisch eingeführt werden, aber ein Reichsgesetz vom 18. April 1925 wurde wieder genehmigt, daß Kinder mit besonderen Leistungen im Einzelfall auch schon nach dreijährigem Besuch der Grundschule zur Mittelschule oder zur höheren Schule zugelassen werden könnten. Völlig unterblieben ist bisher eine reichsgesetzliche Regelung der Lehrerbildung, vielmehr sind die einzelnen Länder da eigene Wege gegangen. Bayern und Württemberg haben die Lehrerseminare, die nach 7jährigem Volksschulbesuch eine 6jährige Ausbildung gewähren, bisher beibehalten. Andere Länder fordern das Reifezeugnis einer höheren Schule und dann eine Ausbildung an Universität oder Hochschule, besonderen Instituten. Thüringen hat 1922 ein sechssemestriges Studium an der Universität Jena durchgeführt, seit 1930 aber ist die Ausbildungsdauer auf 2 Jahre (6 Trimester) beschränkt und erfolgt an einem der Universität angegliederten Pädagogischen Institut. Sachsen hat seit 1923 das sechssemestrige Hochschulstudium (in der Technischen Hochschule in Dresden oder dem der Universität Leipzig angegliederten Pädagogischen Institut), Hamburg seit 1927 (an der Universität), ebenso Braunschweig (an der Technischen Hochschule). Hessen hat viersemestrige Ausbildung seit 1925 an den mit der Technischen Hochschule in Darmstadt verbundenen Pädagogischen Instituten in Darmstadt und Mainz (seit 1932 nur Mainz). Preußen hat besondere, nicht mit vorhandenen Hochschulen in Verbindung stehende Pädagogische Akademien eingerichtet, die einen zweijährigen Studiengang haben. 1926 wurden zwei evangelische Pädagogische Akademien in Elbing und Kiel und eine katholische in Bonn eingerichtet, ihre Zahl war 1930 auf 15 gestiegen, von denen aber 1932 acht (Stettin, Frankfurt/O., Kottbus, Breslau, Altona, Hannover, Kassel und Erfurt) wieder abgebaut wurden. Es bestehen 1933 noch die Akademien in Kiel, Elbing, Halle, Dortmund (ev.), Bonn u. Beuthen (kathol.) und Frankfurt/M. (simultan). Baden hat besondere Lehrerbildungsanstalten in Karlsruhe, Freiburg und Heidelberg, die aber 1932 geschlossen wurden. Mecklenburg-Schwerin hat seit 1926 ein Pädagogisches Institut in Rostock. Kleinere Staaten haben keine eigenen Einrichtungen für die Lehrerbildung geschaffen.

Vielfach maßgebend auch für andere Länder war die Organisation des ganzen Schulwesens in Preußen. Nach Haenischs Abgang war 1921 der Univ.-Professor C. H. Becker (1876—1933) kurze Zeit Kultusminister,

dann von 1921—1925 der Gymnasialdirektor Otto Boelitz und von 1925 bis 1930 wieder Becker. Boelitz (geb 1876) gehörte zur „Deutschen Volkspartei“, während Becker parteilos war. Großen Einfluß auf die Neugestaltung des Schulwesens hatte der Ministerialdirektor Paul Kaestner (geb. 1876), der von 1919—1932 die Volksschulabteilung U III im Preußischen Unterrichtsministerium leitete. Er förderte die Volksschule, die Volkshochschule und die Pädagogischen Akademien. Ihm folgte der Sozialdemokrat Grimme, der vorher Vizepräsident im Prov.-Schulkollegium in Berlin war. Als 1932 die preußische Regierung vom Reichskommissar abgesetzt wurde, verwaltete einige Monate (Juli bis November 1932) Staatssekretär Lammers das preußische Unterrichtsministerium, ihm folgte auf kurze Zeit Prof. Dr. Dr. Kaehler aus Greifswald, der jedoch im Februar 1933 freiwillig zurücktrat. Im März 1933 übernahm der Studienrat Rust aus Hannover das preußische Unterrichtsministerium. Er gehört zur Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei. Für die Volksschule war die Ausgestaltung der Grundschule wesentlich. Am 16. März 1921 erließ Haenisch noch „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“. Darin wird als Aufgabe der vierjährigen Grundschule bezeichnet, „den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können“. Im ganzen Unterricht sollen nicht Wissensstoffe und Fertigkeit bloß äußerlich angeeignet, sondern es soll „möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben“ werden. Der Unterricht soll die Beziehungen zur heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam pflegen, an den geistigen Besitz, den die Kinder bereits vor Eintritt in die Schule erworben haben, anknüpfen, auch der heimischen Mundart ihr Recht werden lassen. Selbstbetätigung der Schüler im Spiel, im Beobachten von Natur- und Lebensvorgängen, in Ausübung von Handtätigkeiten (Formen in Plastilin oder Ton, Stäbchenlegen, malendem Zeichnen, Ausschneiden) ist nutzbar zu machen. Lehrgegenstände der Grundschule sind Religion, Heimatkunde, deutsche Sprache, Rechnen, Zeichnen, Gesang, Turnen, Nadelarbeit (für Mädchen im 3. und 4. Schuljahr). Für den Anfangsunterricht wird ein Gesamtunterricht zugelassen, der keine strenge Scheidung der Lehrfächer kennt, sondern in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln. Im Mittelpunkt steht da der heimatkundliche Anschauungsunterricht, in den sich Übungen im Sprechen und Lesen, im malenden Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern. Die Auswahl der Unterrichtsstoffe soll „in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt“ sein. Für die Oberstufe der Volksschule wurden unter dem Minister Boelitz die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule“ am 15. Oktober 1922 gegeben. Die oberen Jahrgänge

der Volksschule stellen danach die abschließende Schule für die Kinder dar, „die nach Vollendung der Schulpflicht in das werktätige Leben eintreten und ihre weitere Schulung vornehmlich in den Berufsschulen empfangen werden“. Die Lehrpläne dieser Oberstufe müssen mehr als die der Grundschule „die Bedürfnisse des Lebens“ berücksichtigen, aber aber auch hier sollen in erster Linie „das Bildungsbedürfnis der Altersstufe und die Aufgabe stetiger und gleichmäßiger Förderung der kindlichen Gesamtentwicklung besonders auch nach der Gefühls- und Willensseite hin“ entscheidend sein. Eine weitere Aufgabe der Oberstufe ist, besonders begabten Schülern die für den Übertritt in die Aufbauschule erforderliche Bildung zu vermitteln. In methodischer Hinsicht betonen die Richtlinien den Arbeitsschulgedanken. Auf der „Eigentätigkeit der Schüler, der geistigen sowohl wie der körperlichen“ soll der Unterricht aufgebaut werden. Die Mitarbeit der Schüler soll nicht im Aufnehmen der Bildungsstoffe bestehen, sondern „die Unterrichtsergebnisse sind unter Führung des Lehrers durch Beobachtung, Versuch, Schließen, Forschen und selbständiges Lesen zu erarbeiten“. Der Wert der Handbetätigung verschiedener Art wird stark betont, auch der Wert von Schulwanderungen. Lehrfächer sind: Religion (gegebenenfalls Lebenskunde), Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde, Erdkunde, Naturkunde, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Gesang, Turnen, ferner für Mädchen Nadelarbeit und, „wo die äußeren Voraussetzungen dafür zu schaffen sind“, Werkunterricht (für Knaben) und Hauswirtschaft (für Mädchen).

Von großer Bedeutung mußten nach dem Krieg Fragen der körperlichen Ertüchtigung der Jugend werden, und besondere Aufmerksamkeit mußte man nach Aufhebung der Wehrpflicht den schulentlassenen Jugendlichen hinsichtlich ihrer körperlichen wie ihrer geistigen Ausbildung widmen. Der Turnunterricht in den Schulen erhielt erhöhte Wichtigkeit, aber auch Turnen und Sport außerhalb der Schule wurden wesentlich gefördert. Schon ein Erlaß Haenischs vom 22. März 1920 hob die Bedeutung des Turnens, des Bewegungsspiels, jedes vernünftigen körperlichen Sports für die heranwachsende Jugend hervor, wies darauf hin, daß die Aufhebung der allgemeinen Wehrpflicht nötige, „auf Mittel zu sinnen, die der Jugend eine methodische Ausbildung des Körpers gewährleisten, sie zu voller Entwicklung und Beherrschung der Kräfte führen und widerstandsfähig machen gegen die Unbilden der Witterung“. Der Kultusminister Becker gab am 19. Oktober 1921 Bestimmungen über den Ergänzungs- bzw. Ersatzunterricht für Jugendliche in Turn-, Spiel- und Sportvereinen. Lehrgänge zur Ausbildung von Turn-, Schwimm- und Ruderlehrern wurden nach den ministeriellen Bestimmungen vom 19. Oktober 1921 an der Preussischen Hochschule für Leibesübungen in Spandau eingerichtet. Wie sehr man von seiten des Staates die Aufgaben nicht bloß der Schulbildung, sondern der Erziehung der Jugend überhaupt erkannte, zeigte das wichtige Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922, dessen

§ 1 lautet: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“. Als Organe der öffentlichen Jugendhilfe wurden die Jugendwohlfahrtsbehörden (Jugendämter, Landesjugendämter, Reichsjugendamt) bestimmt und ihre Aufgaben und Funktionen.

Im Hinblick auf die Wichtigkeit der Jugenderziehung und Jugendbildung mußte auch das Fortbildungs- und Berufsschulwesen eine zeitgemäße Ausgestaltung erfahren. Auch die Durchführung einer Neuordnung auf diesem Gebiet überließ man den einzelnen Ländern und den Gemeinden. Auch die Ausbildung der Berufsschullehrer ist nicht einheitlich geregelt (vgl. „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen“ v. A. Kühne, 1923). In Preußen erfolgt sie z. Zt. auf dem Berufspädagogischen Institut in Berlin und den ihm angegliederten Abteilungen in Königsberg, Köln und Frankfurt a. M.

Wenn schon manche von sozialistischer und liberaler Seite aufgestellten Forderungen und ministerielle Bestimmungen sich in der Praxis bald als nicht durchführbar erwiesen, so wurde anderes alsbald beseitigt, als sich wieder mehr nationale Tendenzen auch im Schulwesen geltend machten, besonders seit 1932 und 1933. So wurden die weltlichen Schulen aufgehoben. Über den Religionsunterricht und den Geschichtsunterricht wurden neue Bestimmungen erlassen. Durch die nationale Revolution 1933 rückten Fragen der völkischen Erziehung in den Vordergrund. Auch die Mittelschule in Preußen wurde neu organisiert. Für sie wurden am 1. Juni 1925 neue „Bestimmungen“ erlassen. Die Mittelschule hat danach einen sechsjährigen Lehrgang, der sich auf der Grundschule aufbaut. Die Bestimmungen vom 1. 6. 1925 bezeichnen als „Hauptaufgabe“ der Mittelschule, die ihr wie jeder anderen allgemeinbildenden Anstalt — unbeschadet ihrer Sonderzwecke — obliegt: Die jungen Menschen so zu formen, daß sie in ihnen die Befähigung und der dauernde lebendige Wille entwickle, an der eigenen Veredelung zu arbeiten und der Gesamtheit mit opferwilliger Hingabe zu dienen! Sie ist also eine allgemeinbildende Schule mit der ihr eigenartigen Aufgabe, für gehobene Berufe des praktischen Lebens vorzubereiten. Vgl. die Literatur S. 489.

Im höheren Schulwesen wurden seit 1918 ebenfalls mancherlei Reformen durchgeführt. Es wurde dabei nicht etwa eine Vereinheitlichung in der Hinsicht angestrebt, daß man die vorhandenen Typen von höheren Schulen vermindert hätte, man vermehrte sogar noch die Zahl dieser Typen. Die bestehenden Schularten Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule usw. behielten ihre prinzipielle Struktur bei. Eine neue Schulart stellte den deutschkundlichen Unterricht in den Mittelpunkt. Das war die 1922 auf Grund einer von Ministerialrat H. Richert verfaßten Denkschrift geschaffene „Deutsche Oberschule“. Sie sollte eine höhere Schule sein, die eine Bildung wesentlich auf der Grundlage deutscher Kulturgüter vermitteln will und bei der eine



geistesgeschichtliche Betrachtungsweise vor allem geübt wurde. Damit die Deutsche Oberschule mit den anderen Schularten gleichberechtigt war und zur Hochschulreife führen konnte, mußte man dann allerdings auch Unterricht in zwei Fremdsprachen einführen, und zwar sollte die Hauptfremdsprache Französisch oder Englisch sein, die zweite Fremdsprache kann Latein oder eine andere Sprache je nach den Bedürfnissen der Schule sein. Vielfach aber nicht immer ist die Deutsche Oberschule eine Aufbauschule. Als „Aufbauschule“ wird eine höhere Schule bezeichnet, die auf das 7. Volksschuljahr in sechs Klassen aufgebaut ist und zur Hochschulreife führt, sie schafft also für begabte Volksschüler den Übergang in die höhere Schule. Besonders in kleinen Städten hat man solche sechsstufigen Aufbauschulen errichtet, die den Charakter von Deutschen Oberschulen oder von Oberrealschulen haben können. Das höhere Mädchenschulwesen erhielt in Preußen durch ministeriellen Erlaß vom 21. März 1923 eine Neuordnung, die die Reformen von 1908 weiterführt. Auch für Mädchen wird jetzt die vierjährige Grundschule obligatorisch, die nicht mehr mit der höheren Schule verbunden ist. Von der Grundschule aus ist der Übergang in eine sechsstufige Mädchen-Mittelschule oder in Lyzeum möglich. Das Lyzeum kann in 6jährigem Kurs den Charakter einer Realschule haben. Auf die drei unteren Klassen des Lyzeums (Sexta bis Quarta) baut sich das Oberlyzeum auf, das, einer Oberrealschule entsprechend, in sechs Klassen zur Hochschulreife führen kann, und die Studienanstalt, die den Charakter eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer deutschen Oberschule haben kann. Damit ist das höhere Mädchenschulwesen prinzipiell mit gleichen Bildungsgängen ausgestattet wie das höhere Knabenschulwesen. Eine besondere Form der höheren weiblichen Lehranstalten bildet die sogenannte Frauenoberschule. Sie ist für Schülerinnen bestimmt, die neben der künstlerischen und praktisch gestaltenden Begabung und Neigung die Fähigkeit zu gedanklicher Durchdringung ihrer Arbeit erwarten lassen. Ihr Stundenplan umfaßt deshalb außer den Kulturfächern auch Mathematik und Naturwissenschaften und Englisch. Daneben stehen die künstlerischen Fächer, Nadelarbeit, Hauswirtschaftskunde, Gartenbau und eine Arbeit, die pflegerisch-erzieherisch genannt wird, also in Kindergärten, Horten usw. 1933 bestanden 27 Frauenoberschulen, darunter 17 Staatsanstalten. Sie gewähren nicht die Berechtigung zum Hochschulstudium. Ihre Berechtigungen sind durch die Erlasse vom 23. 3. 1929 und vom 5. 2. 1932 festgesetzt. An dem allgemeinen Charakter der höheren Schule gegenüber der Volksschule hielt man fest. Durch die Einführung der vierjährigen Grundschule wurde die neunjährige Dauer des Unterrichts an der voll ausgebauten höheren Schule nicht verkürzt, wenn das auch von manchen Seiten befürwortet wurde. Eine Vereinbarung der Länder vom 19. Dezember 1922 setzte den neunjährigen Lehrgang auch bei vierjähriger Grundschule ausdrücklich fest. In methodischer und didaktischer Hinsicht machten sich Reformbestrebungen

auch im höheren Unterrichtswesen geltend. Schon vor dem Krieg hatte man hier und da versucht, den Unterricht auf der Oberstufe der höheren Schule freier zu gestalten und damit den Verschiedenheiten der Regelung der Schüler gerecht zu werden. Nun wurde prinzipiell eine größere Beweglichkeit im Unterricht, besonders auf der Oberstufe, zugestanden, es wurde den Schülern eine gewisse Freiheit in der Wahl einzelner Fächer zugebilligt, die freiwilligen Arbeitsgemeinschaften wurden ermöglicht, größere selbständige Arbeiten der Schüler konnten gewürdigt werden. Die Selbsttätigkeit der Schüler im Sinne des Arbeitsschulgedankens wird so auch in der höheren Schule betont, eine freiere Entfaltung der jeweiligen Begabungen wird gewährleistet. Auch der körperlichen Erziehung, ferner der zeichnerischen wie der musikalischen Betätigung wird stärkere Beachtung zugewandt. Die Reform des ganzen Unterrichts fand ihren Ausdruck in den am 6. April 1925 vom preußischen Ministerium herausgegebenen „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“. Hier wird mit dem naturwissenschaftlichen Positivismus und mit allem enzyklopädischen Intellektualismus grundsätzlich gebrochen. Das kulturkundliche Prinzip wird als maßgebend anerkannt und in geisteswissenschaftlicher und geistesgeschichtlicher Betrachtungsweise fruchtbar gemacht. Als Hauptträger der deutschen Bildungseinheit erscheinen die kulturkundlichen „Kernfächer“: Religion, Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Erdkunde. Nicht auf bloße Kenntnisse, sondern auf ein Verstehen der Grundzüge und der verschiedenen Seiten der Kultur soll es dabei ankommen. Allerdings ergeben sich gerade damit neue und schwierige Aufgaben für den Unterricht.

Schwierige Probleme ergaben sich aus der Überfüllung der höheren Schulen, der man durch Maßnahmen verschiedener Art, aber nur in unzulänglicher Weise entgegenzuwirken suchte. Die Zeit der wirtschaftlichen Not ließ Fragen der Berufswahl und der Berufsausbildung hervortreten. Viel erörtert wurde besonders seit 1932 der Gedanke eines freiwilligen oder pflichtmäßigen Arbeitsdienstes nach der Reifeprüfung, auch wurden behördliche Bestimmungen hierüber (über einen freiwilligen halbjährigen Werkdienst) gegeben, die aber wohl noch keine endgültige Regelung der Frage darstellen.

In anderen deutschen Ländern hatte man zum Teil weitergehende Reformen als in Preußen sowohl im Volksschulwesen als auch im höheren Schulwesen durchzuführen gesucht. In Thüringen wurde unter der sozialdemokratischen Regierung durch das Einheitsschulgesetz von 1922 ein einheitlicher Aufbau des Schulwesens geschaffen, bei dem nach der vierjährigen Grundschule eine allmähliche Abzweigung stattfindet, so daß erst mit der Oberstufe die Scheidung in Deutsche Oberschule, Oberrealschule, Realgymnasium und Gymnasium durchgeführt ist. Die dadurch bedingte Umgestaltung der höheren Schulen wurde unter der späteren Regierung wieder beseitigt. In Hamburg hatte man 1920 achtjährige Lehrgänge an höheren Schulen eingerichtet, aber infolge

der Vereinbarung der Länder mußte diese Verkürzung wieder rückgängig gemacht werden. Andere deutsche Länder wieder, besonders süddeutsche blieben wesentlich konservativer als Preußen in bezug auf Schuleinrichtungen. In Bayern wurde durch das Konkordat von 1925 der katholischen Kirche ein wesentlicher Einfluß auf das Bildungswesen zugestanden. Auch Preußen regelte 1929 durch ein Konkordat das Verhältnis zwischen Staat und katholischer Kirche, auch in bezug auf das Schulwesen.

Auch Fragen der Reform der Hochschulen wurden nach dem Krieg lebhaft erörtert. Die Universität Straßburg, die Technische Hochschule Danzig, die Akademie Posen waren durch den Krieg verlorengegangen. Neue Universitäten wurden 1919 in Hamburg und in Köln begründet. Nach der Revolution legte der damalige preußische Unterstaatssekretär C. H. Becker seine Grundsätze für die Neugestaltung des Hochschulwesens dar („Gedanken zur Hochschulreform“ 1919) und suchte dann, besonders während seiner Ministertätigkeit, auch manches davon in die Praxis umzusetzen. Studenten sollten an der Selbstverwaltung der Hochschulen beteiligt werden, was dann durch die Bildung von „Studentenschaften“ auch geschehen ist. Den außerordentlichen Professoren und Privatdozenten sollten größere Rechte zuerkannt werden, sie sollten, wo es im Interesse der Sache liegt, bei Fakultätsgeschäften usw. mitwirken können. In Preußen wurden am 20. März 1923 vom Ministerium „Grundsätze einer Neuordnung der preußischen Universitätsverfassung“ herausgegeben. Auch in dieser Hinsicht sind dann auf den meisten Universitäten und Hochschulen, allerdings in verschiedenem Maß, Reformen durchgeführt worden. Becker empfahl auch den Zusammenschluß der jeweiligen Vertreter eines Faches an allen deutschen Hochschulen zu „Fachverbänden“, die besonders bei Berufungsfragen mitzureden hätten (vgl. auch den ministeriellen Erlaß vom 2. Juli 1920 über Bildung von Fachverbänden und Fachausschüssen). Die Bildung solcher Fachverbände ist auch schon praktisch angestrebt worden, hat aber viel Widerspruch erfahren. Ein Zusammenschluß der deutschen Hochschulen zur Beratung gemeinsamer Interessen ist durch Gründung des „Verbandes deutscher Hochschulen“ erzielt worden, der seine erste Tagung 1920 in Halle hatte.

Die nationale Bewegung, die in der nationalen Revolution von 1933 ihren Ausdruck erhielt, hat natürlich auch für das gesamte Schulwesen von der Volksschule bis zur Hochschule eine neue Situation geschaffen. Bestimmungen der Nachkriegszeit, die von sozialistischer Tendenz zeugten, sind gefallen. Neue wichtige Probleme treten hervor, besonders die einer nationalen Erziehung. Das nationale deutsche Bildungsgut soll in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden, bewußte Erziehung zum deutschen Menschen erscheint als grundlegende Aufgabe. Der Lehrer und Erziehung soll sich tatkräftig in den Dienst der nationalen Erneuerung des deutschen Volkes und Vaterlandes stellen.

Wieweit das zu wesentlichen Änderungen in der Gestaltung des ganzen Schulwesens führen wird, ist noch nicht abzusehen.

In diesem Zusammenhange sei auf zwei bemerkenswerte Aufsätze von Spranger „März 1933“ und von Flitner „Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933“ in der „Erziehung“ 1933, Heft 7 (Quelle & Meyer, Leipzig) hingewiesen. Sie behandeln beide in zutreffender Weise das Problem der Nationalbildung.

## § 54

### *Schulreformbestrebungen nach dem Weltkrieg*

**Literatur:** *F. Karsen*, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart u. ihre Probleme. Lpz. 1923. *H. Reinlein*, Der Versuchsschulgedanke. Gotha 1919. *G. Porger*, Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld 1925. *P. Petersen*, Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926. *A. Rude*, Die Neue Schule. Bd. I. 4. Aufl. Osterwieck 1932. *M. Weise*, P. Oestreich u. die Entschiedene Schulreform. Lpz. 1928. Schriftenreihe „Entschiedene Schulreform“. *O. Eberhard*, Weiterziehungsbewegung. Berl. 1930. *F. Karsen*, Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924. *Fr. Hilker*, Deutsche Schulversuche. Berl. 1924. *Zeidler*, Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926.

Es ist leicht begreiflich, daß Reformbestrebungen von verschiedenen Seiten her vielfach erheblich weiter gingen als die staatlichen Neuerungen. Nach dem Krieg wurde eine Menge von Reformplänen und Programmen entworfen, von denen nur wenig in der Praxis durchgeführt wurde. In einer enthusiastischen Reformstimmung überschätzte man in manchem die Tragweite des Pädagogischen, so daß eine Reaktion gegen den Überschwang nicht ausbleiben konnte. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern, so in Österreich, Rußland usw., hat die pädagogische Reformbewegung sich stark geltend gemacht.

Charakteristisch ist, daß die in der Praxis tätigen produktiven Schulreformer vor allem von staatlichem Zwang befreite Schulen erstreben, in denen sie ungehindert ihre Reformideen erproben können. Versuchsschulen hatte man schon vor dem Krieg verlangt. In Hamburg hatte die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ 1906 einen Ausschuß für Schulreformfragen gebildet, dem Schulmänner wie Wolgast, Götze, Paulsen, Gläser, Jensen u. a. angehörten. Dieser Ausschuß forderte die Versuchsschule, und die Hamburger Schulsynode stimmte 1912 dieser Forderung bei. Aber erst 1919 wurde die erste Versuchsschule in Hamburg eröffnet. Auch in anderen Städten entstanden bald Versuchsschulen, so in Bremen, Berlin, Magdeburg, Dresden, Leipzig, Jena und ander-

wärts. Die Versuchsschulen sind durch diese Lösung von dem festen Lehr- und Stundenplan und durch die Betonung der freiwilligen Zusammenarbeit gekennzeichnet. Zwei Hauptformen von Versuchsschulen lassen sich unterscheiden. Entweder wird die übliche Klasseneinteilung beibehalten oder die Schule wird unter Auflösung der Klasseneinteilung als „Lebensgemeinschaftsschule“ konstituiert. Solche Lebensgemeinschaftsschulen wurden besonders in Hamburg und in Berlin von sozialistischer Seite eingerichtet. Die Lebensgemeinschaftsschule will eine „Gemeinschaft der Kinder, der Lehrer, der Eltern“ darstellen. Das Prinzip der Koedukation wird dabei meist durchgeführt. Nach freier Wahl schließen sich Kinder um einen Lehrer zu „Lebensgemeinschaften“ zusammen, durch das Gemeinschaftserlebnis und die wechselseitige Förderung von seiten der Lehrer und der Mitschüler soll die Entwicklung des Kindes sich vollziehen. Zur Erarbeitung von Kulturgütern (Deutsch, Geschichte usw.) treten die Kinder in ebenfalls wahlfreie besondere Arbeitsgemeinschaften zusammen. Selbstverständlich besteht in der Gemeinschaftsschule auch nicht die Bindung an feste Schulbänke im Klassenzimmer, sondern die Schüler haben ihre Arbeitsräume, haben Bewegungsfreiheit, sitzen möglichst an verrückbaren Tischen auf Stühlen. Die traditionellen Formen des Schullebens werden hier also beseitigt. Wilhelm Paulsen, der eine Zeitlang Stadtschulrat in Berlin war, veröffentlichte eine Schrift „Die Überwindung der Schule“ (1926), in der er den Gemeinschaftsschulgedanken vertrat. Die Schule soll danach nicht Unterrichts- und Erziehungsstätte sein, sondern „die Lebensstätte der Jugend, beherrscht von ihrem ureigenen Lebensgesetz“. — Die Versuchsschulen sind in der Hauptsache Volksschulen, höhere Schulen sind die Lichtwark-Schule in Hamburg und die Aufbauschule in Berlin-Neukölln.

Eine erst nach dem Krieg einsetzende neue pädagogische Bewegung ging von dem, unter Führung des Berliner Studienrats Paul Oestreich (geb. 1878) stehenden, sozialistisch orientierten „Bund Entschiedener Schulreformer“ aus, der 1919 begründet wurde. Der Bund Entschiedener Schulreformer erstrebt nach seinen Satzungen „den Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, im Geiste der Jugendbewegung und der nach sozialer Lebensauffassung und neuen Lebensformen stehenden kulturellen Entwicklung an der Erneuerung des Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten“. Kennzeichnend ist, daß von diesen Reformern gerade der Zusammenhang pädagogischer Probleme mit politischen, sozialen und wirtschaftlichen Problemen betont wird. Eine scharfe Kritik wird an der alten Schule geübt, aber auch an den staatlichen Reformen nach der Revolution, eine starke kämpferische und aktivistische Haltung tritt bei den Entschiedenen Schulreformern hervor. Radikale Umgestaltungen werden verlangt. Die Schule soll eine elastische Einheitsschule sein, eine „Deutsche Volksschule“, die nur nach Richtung und Grad der Veranlagungen differenziert ist und in der keinerlei Schulgeld erhoben wird. Auf die vierjährige Grund-

schule baut sich die Mittelstufe auf, die so gegliedert ist, daß sie größtmögliche Freiheit bei aller notwendigen Einheit gewährt. Zu einem gemeinsamen Mindestunterricht als Kernunterricht kommen da wahlfreie Kurse (in Fremdsprachen, Religion, Lebenskunde usw.) hinzu, die Entfaltung der individuellen Anlagen ermöglichen. Diese Mittelstufe geht vom 11.—16. Lebensjahr (die Schulpflicht soll auf 10 Jahre verlängert werden). Auf diese Mittelstufe baute die wissenschaftliche Oberstufe (ebenfalls mit verbindlichem Kernunterricht und wahlfreien Kursen) und die technischen, handelswissenschaftlichen u. a. Schulen auf (mit zweijährigem Lehrgang). Die bestehenden Typen der höheren Schule werden in diesem Aufbau einer elastischen Einheitsschule ganz beseitigt. Die Schule soll ihrem Charakter nach „Lebensschule“ sein, soll zwischen Schule und Familie eine Lebensgemeinschaft herstellen. Sie ist Abbild des Lebens, in den Spiel-, Arbeits-, Ruhe- und Speiseräumen treten alle sozial wichtigen Einflüsse an den Schüler heran. Wiese, Spielplatz, Garten, Werkstätten, Stall, Feld usw. gehören dazu. Kameradschaftlichkeit, Lebenshilfe herrscht da, es gibt keinen Zwang und keine Strafen. Ihrer Methode nach soll die Schule „Produktionsschule“ sein, die Schule „zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen“. Während die Lernschule eine Schule „zu geistigem Zuschauen“, die Arbeitsschule eine solche „der aktiven Anschaulichkeit“ sei, solle die Produktionsschule die Schule „der tätigen Lebensgestaltung“ sein. Die Produktionsschule geht aus „vom Sozialen, vom Gemeinschaftserlebnis, von der Einstellung des Kleinkindes zu Natur und Leben seiner Umgebung“. Sie soll „durch den Gebrauch, die Herstellung und die Vergedanklichung notwendiger, nützlicher und schöner Dinge, die Übung im Gemeinschaftsdienste (-leben) die gesunde Selbstentwicklung des kindlichen Körpers und die seiner seelischen und geistigen Kräfte“ bewirken, soll „seine Sittlichkeit in der verantwortungsbewußten Gliedarbeit erstarken lassen, indem sie stets der Totalität seiner Persönlichkeit, in der Totalität der Gesellschaft, gerecht wird“. Von den Bedürfnissen des Lebens wird ausgegangen, nützliche Arbeit für Haus und Wirtschaft soll geleistet werden. Die Schüler können wirtschaftliche Werte für die Schule erzeugen (Gartenarbeit, Schränke, Bücher, Lehrmittel usw.). Der Schüler soll produktive, auch wirtschaftlich produktive Arbeit leisten und dadurch zur Selbstverantwortung erzogen worden. Gebildet ist nach Oestreich „der durch sein produktives Wachsen zur Totalität autonom gewordene Mensch“. Totalität ist das Ziel.

In noch radikalerer Weise haben russische Schulreformer vom Standpunkt kommunistischer Ideen aus den Begriff der Produktionsschule aufgefaßt. Als produktive Arbeit wird gerade die industrielle Maschinenarbeit gepriesen. So ist nach P. P. Blonskij („Die Arbeitsschule“ 1921) die Industrie „die ideale Schule der sozialen Erziehung und des sozialen Wissens, der sozialen Bildung und des sozialen Han-

delns“, und als Ziel der Bildung erscheint „die Einführung des Kindes in die Beherrschung der modernen industriellen Kultur“.

In den verschiedenen europäischen Ländern traten Schulreformer auf, die großenteils in ähnlichem Sinne für eine neue Arbeits- und Lebensschule kämpften, so in Holland Jan Ligthart (gest. 1916), der eine „Pädagogik des Herzens“ forderte, in Belgien Ovide Decroly mit seiner „Schule für das Leben und durch das Leben“, in der Schweiz Adolf Ferrière, der die Selbsttätigkeit entschieden betonte. 1921 wurde ein „Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung“ begründet, der schon mehrere Tagungen veranstaltet hat. 1926 wurde ein „Internationales Erziehungsbüro“ in Genf errichtet.

Eine vielerörterte neue Methode freier Unterrichtsgestaltung ist die des sog. Daltonplanes, die von der amerikanischen Lehrerin Helen Parkhurst in der Stadt Dalton durchgeführt wurde (Education on the Dalton Plan 1923). Nach langjährigen Versuchen konnte sie 1920 ihre Ideen an einer Normalschule in Dalton zur praktischen Ausführung bringen. Der Daltonplan will den Schüler nicht in einen Massenunterricht einordnen, sondern ihm die Möglichkeit geben, seinem individuellen Tempo gemäß zu arbeiten. Statt Klassenzimmer gibt es Arbeitsräume oder Laboratorien für die einzelnen Fächer, die unter der Aufsicht der betreffenden Fachlehrer stehen und die Lehrmittel, Bücher usw. für dieses Fach enthalten. Der Fachlehrer gibt nun ein Arbeitsprogramm, das den Stoff für das Jahr, verteilt auf die einzelnen Monate, eventuell auch die einzelnen Wochen, enthält, so daß dem Schüler damit das Ziel bestimmt ist. Aber es steht ihm nun ganz frei, welchen Weg er zur Lösung der Aufgaben einschlagen will, in welcher Reihenfolge er die Aufgaben löst, in welchem Tempo er vorgeht, welche Lehrmittel, Bücher usw. er benutzt. Er soll frei und selbsttätig verfahren können. Wo er Rat bedarf, kann er sich solchen von dem Lehrer oder von Mitschülern holen. Seine tägliche Arbeitsleistung trägt der Schüler selbst in eine Arbeitstabelle ein, so daß eine Kontrolle möglich ist. Hier wird also die selbständige individuelle Einzelarbeit betont. Den Daltonplan hat man außer in Nordamerika auch in Schulen von London eingeführt, ebenso hat er in Japan und in Rußland Verbreitung gefunden.

So machten sich Reformversuche in verschiedenster Weise geltend. Radikalen Vorstößen gegenüber, wie sie in den ersten Jahren nach dem Krieg erfolgten, mußte bald eine Kritik einsetzen, mußten Mahnungen zur Besonnenheit laut werden. Der Ruf nach einer „neuen Sachlichkeit“ mußte auch auf dem Gebiet der Pädagogik Gehör fordern. Wenn man an der alten Schule alles verwarf und ihr die neue Schule einfach gegenüberstellte, so mußte man doch zur Erkenntnis gelangen, die ein Schulreformer wie Karl Zeidler in seinem Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (1926) aussprach: „Die Schule wird nicht dadurch neu, daß man sie mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versieht.“ Auf die Grenzen der Pädagogik wies nachdrücklich Theodor Litt hin in seinem auf dem Pädagogischen Kongreß in Weimar 1926 gehaltenen Vortrag

„Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ (abgedruckt in dem Buch „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“ 1926). Die Entwicklung der folgenden Jahre hat dann in der Tat die Grenzen, die pädagogischen Reformen und pädagogischem Wirken überhaupt gesetzt sind, deutlich, ja schmerzhaft deutlich hervortreten lassen.

Die wirtschaftliche Not zeigte die praktische Unmöglichkeit mancher Reformpläne, lenkte den Blick auf den harten Boden der empirischen Wirklichkeit. Soweit sozialistische Tendenzen in den verschiedenen Reformbestrebungen enthalten waren, wurde ihnen durch die immer stärker werdende nationale Bewegung energisch entgegengearbeitet, die auch auf Grenzen der Erziehung hinwies und vor allem eine Erziehung im Geiste deutschen Volkstums forderte.

## § 55

### *Die theoretische Grundlegung der Pädagogik*

*Literatur:* Vgl. *Saupe*, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. *M. Vanselow*, Kulturpädagogik u. Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger u. Litt. Berl. 1927. *H. Pixberg*, Soziologie u. Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt u. Kriek. Langensalza 1927. *M. Vanselow* s. Lit. zu § 47. *O. Tumlriz*, Jugendpsychologie der Gegenwart. Berl. 1930. *Becker*, Das Problem der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart. Langensalza 1925. *Jul. Wagner*, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. Lpz. 1926. *Wagner*, Grundlegung der Bildungsarbeit. Lpz. 1926. *Clostermann*, Die Grundlagen der formalen Bildungstheorie. Münster 1925.

Wenn auf dem Gebiet der praktischen Schulreform nach dem Weltkrieg Programme verschiedenster Art entworfen werden konnten, die mitunter radikale Forderungen ohne zureichende Begründung und ohne Rücksicht auf die Ausführbarkeit erhoben, so tritt demgegenüber in der theoretischen Pädagogik gerade ein ernstes Streben nach wissenschaftlicher Klärung der Prinzipien des Pädagogischen hervor. Man sucht die Einseitigkeiten einer logizistischen wie die einer psychologischen Pädagogik zu überwinden, man ist bemüht, den Eigencharakter des Pädagogischen herauszuheben, man setzt die Pädagogik vor allem zur Wertphilosophie und zur Kulturphilosophie in Beziehung. In der pädagogischen Psychologie dringt gegenüber der experimentell-psychologischen Betrachtungsweise mehr und mehr die geisteswissenschaftlich-psychologische Betrachtungsweise vor.

Schon vor dem Krieg und während des Krieges waren Fragen der theoretischen Begründung der Pädagogik von verschiedensten Seiten her erörtert worden. *Richard Högnigswald* (geb. 1875) hatte in seinem Buch „Über die Grundlagen der Pädagogik“ (1918) Probleme der erkenntnistheoretischen Grundlegung und des Wechselverhältnisses von Philosophie und Pädagogik aufgeworfen. Eine Pädagogik auf wertphilosophischer Grundlage hat *Jonas Cohn* (geb. 1869) mit seinem Werk „Geist



der Erziehung“ (1919) geschaffen. Jonas Cohn gehört der sog. südwestdeutschen Philosophenschule an, deren Hauptvertreter Windelband und Rickert sind und die in Weiterführung Kantischer und Fichtescher Gedanken in den Mittelpunkt der Philosophie die Lehre von den Werten stellt. Die Pädagogik steht nach Cohn in wesentlicher Verbindung mit der Wertphilosophie. Jeder pädagogische Einzelzweck ist stets vom Ganzen der Erziehung mitbestimmt, so daß im Unterschied etwa von der Technik der Zielbestimmung eine entscheidende Bedeutung in der Pädagogik zukommt. Die Ziele der Erziehung sind maßgebend für die Entscheidung jeder pädagogischen Einzelfrage, aber diese Ziele sind ihrerseits „abhängig von der gesamten Lebensanschauung, d. h. von der Gesamtheit der Ansicht über Wert und Sinn des Menschenlebens“. Diese Frage nach Wert und Sinn aber ist eine philosophische Frage, und so ist „Pädagogik wesentlich von der Philosophie abhängig“. Es genügt nicht etwa, wenn die Pädagogik einige philosophische Sätze aufnimmt, vielmehr „muß ihr ganzer Aufbau philosophisch sein, alles nicht Philosophische muß in diesen Aufbau sich als Ergänzung einordnen“. Die Naturwissenschaft einschließlich der naturwissenschaftlichen Psychologie zeigt uns nur „Schranken und Mittel des Handelns“, die Geschichte bietet uns nur „Stoff der Erziehung“, die Ziele der Erziehung müssen der Wertwissenschaft, d. h. der Philosophie entnommen werden. Das Erziehungsziel läßt sich einmal vom einzelnen her bestimmen, dann ist das Ziel „die durch Teilnahme am geschichtlich kulturellen Gemeinschaftsleben erfüllte autonome Persönlichkeit“, und wird es von der Gemeinschaft her bestimmt, dann lautet die Forderung: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird.“ Die beiden Ziele müssen vereinigt werden in einer dialektischen Synthese. Das ganze Erziehungsziel ist seinem Wesen nach dialektisch: der Zögling soll eingeordnet und zugleich selbständig werden. Eine Besonderung des Ziels ergibt sich durch die geschichtliche Zeitlage und durch den künftigen Beruf. Von solchen prinzipiellen Bestimmungen aus betrachtet Cohn das Verhältnis von Zögling und Erzieher im einzelnen und die verschiedenen Seiten der Erziehung, wendet auch die gewonnenen Erkenntnisse an auf die Gestaltung von Schule und Unterricht. Charakteristisch für Cohns Betrachtungsweise ist, daß er zunächst eine Methode der Wertkonstruktion benutzt, die allgemeingültige Bestimmungen geben will, indem sie aus aufgewiesenen Grundwerten konstruiert, dann aber für die Besonderung des Ziels eine Methode der Sinndeutung, die an dem geschichtlich Gegebenen seinen werthhaften Sinn abliest. Hier tritt also eine wertphilosophische Betrachtungsweise in der Pädagogik hervor, die doch nicht bloß konstruktiv sein will.

Wertphilosophische und psychologische Gesichtspunkte verbindet in eigener Weise der Schweizer Pädagoge Paul Häberlin (geb. 1878). Er stellt in seiner Schrift „Das Ziel der Erziehung“ (1917, 2. Aufl. 1925) „die kritische, philosophische Grundfrage der Pädagogik“, die Frage

nach dem richtigen Erziehungsziel, die voraussetzt, daß es ein richtiges Ziel des Handelns überhaupt, einen notwendigen Sinn des Lebens gibt und nur vom Standpunkt eines ethischen Idealismus, nicht von dem eines Relativismus beantwortet werden kann. Der Sinn unserer sittlichen Weltgestaltung ist Kultur, demnach muß der Sinn der Erziehung sich aus dem Wesen der Kultur ableiten lassen. Im Unterschied von kultureller Fürsorge ist Erziehung „diejenige sittliche Arbeit, welche auf direkte geistige Förderung eines in Entwicklung begriffenen Menschen geht“. Das ideale Ziel der Erziehung wäre der Mensch, der ganz von der Idee der Harmonie alles einzelnen erfüllt wäre. Realisierbar aber ist nur eine relative Harmonie, so daß das Erziehungsziel am Einzelnen nur darin bestehen kann, ihn so zu erziehen, daß er Glied der maximal harmonischen Gemeinschaft sein kann, daß sie ihn in der Richtung auf Realisation seiner persönlichen Bestimmung fördert, womit er an seinem Teil die für jetzt mögliche maximale Gemeinschaft realisiert. Das Ziel umfaßt die Aufgabe der Gesinnungsbildung, die ihrerseits Gewissensbildung und Willensbildung ist, und diejenige der Tüchtigkeitsbildung. Rechte Gesinnung und entsprechende Leistungsfähigkeit führen zusammen zum bestimmungsgemäßen Verhalten im Hinblick auf das individuelle Erziehungsziel. Die Schrift „Wege und Irrwege der Erziehung“ kennzeichnet vom Gesichtspunkt des Ziels aus die allgemeine Methode der richtigen und die der verfehlten Erziehung. Die psychologische Einstellung Häberlins tritt vor allem in dem Werk „Kinderfehler als Hemmungen des Lebens“ hervor.

Vom Standpunkt eines an Kant orientierten Kritizismus hat der Philosoph Bruno Bauch (geb. 1877) Erörterungen über die Grundlagen der Pädagogik angestellt. Ein Schüler Bauchs ist H. Johannsen (geb. 1889) („Der Logos der Erziehung“ 1924 und „Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft“ 1925).

Von anderer Seite ist die geistesphilosophische und geistesgeschichtliche Betrachtungsweise, deren Bedeutung Wilhelm Dilthey in glänzender Weise hervorgehoben hatte, für die Pädagogik fruchtbar gemacht worden. Die Wirkung Diltheyscher Gedanken und ihre Weitergestaltung durch seine Schüler, wie sie in den letzten Jahrzehnten erfolgte, ist gerade auch der Pädagogik zugute gekommen. Ein Schüler Diltheys war Max Frischeisen-Köhler (1878—1923), der in seinem Aufsatz „Philosophie und Pädagogik“ von 1917 als die Sphäre der Pädagogik das Gebiet bestimmt, „in welchem die idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit sich begegnen“. 1921 veröffentlichte Frischeisen-Köhler eine Schrift „Bildung und Weltanschauung“, die Gedanken dieses Aufsatzes weiterführt. Hier zeigt er, wie pädagogische Fragen immer auch Fragen nach dem Inhalt und den Zielen des geistigen Lebens überhaupt einschließen, also unvermeidlich auf Fragen der Weltanschauung führen. Wie Dilthey nun keine allgemeingültige Weltanschauung gelten läßt, sondern Weltanschauungstypen aufstellt, von denen jeder Ausdruck des gesamten Lebensverhaltens ist, so lassen

sich nach Frischeisen-Köhler auch Typen von Erziehungslehren nach ihrem weltanschaulichen Gehalt gegeneinander abgrenzen, und zwar unterscheidet Frischeisen-Köhler als solche Typen: die empirische, die kritische und die spekulative Pädagogik. Diese drei Typen sind Ausdruck der möglichen Stellungnahmen in bezug auf das mehrdeutige Verhältnis von Sein und Wert, Leben und Ideal. Die empirische Pädagogik konstruiert die Erziehung von der Natur des Menschen, wie sie ist, die kritische Pädagogik von den Ideen, von dem, was sein soll, aus, die spekulative Pädagogik sucht Beziehungen zwischen der individuellen Seele und dem Werden des objektiven und des absoluten Geistes herbeizuführen. Die Frage einer Allgemeingültigkeit auf pädagogischem Gebiet ist verknüpft mit der Frage nach der Möglichkeit einer allgemeingültigen Weltanschauung. Aber Bedenken gegen die Annahme einer Allgemeingültigkeit brauchen noch nicht Bedenken gegen die Wissenschaftlichkeit zu sein. Vielleicht, meint Frischeisen-Köhler, ist es das Schicksal der Geistes- oder Kulturwissenschaften, „in einer mittleren Region verbleiben zu müssen, welche zwar auch zu überindividueller Bedeutung sich zu erheben vermag, aber darum doch nicht zu jener schlechthinnigen Gültigkeit aufsteigen kann, welche zugleich auch Alleingültigkeit beansprucht“. So kann es sich in der Pädagogik auch nicht so sehr darum handeln, eine allgemeingültige Wissenschaft zu konstruieren, als vielmehr darum, „die Grenzen der relativen Gültigkeit der pädagogischen Theorien zu bestimmen und die Beweglichkeit ihrer immer im Fluß bleibenden Ausgestaltungen einzusehen“. Der relativistische Standpunkt der Diltheyschen Lebensphilosophie wird hier auf die Pädagogik angewandt.

Hat Frischeisen-Köhler so Beziehungen zwischen der Diltheyschen Weltanschauungslehre und der Pädagogik hergestellt, so hat ein anderer Denker Diltheys Gedanken einer geisteswissenschaftlichen Psychologie weitergebildet. Das ist Eduard Spranger (geb. 1882). Nach seinen Arbeiten über das deutschhumanistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts hat Spranger in zahlreichen Aufsätzen und kleinen Einzelschriften pädagogische Fragen behandelt. Seine großen Werke „Lebensformen“ (1921) und „Psychologie des Jugendalters“ (1924) geben eine geisteswissenschaftlich-psychologische und kulturphilosophische Grundlegung, die auch für die Pädagogik wichtig ist. Mit Spranger gelangt die Richtung der Kulturpädagogik zur Entfaltung. Bildung und Erziehung werden zur Kultur in wesentliche Beziehung gesetzt, und den Sinngebieten der Kultur entsprechen Grundakte des Ganzen der individuellen Seele. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik bestehen nach Spranger darin, 1. eine gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, die funktionellen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Kultur und Erziehung zu beobachten und zu beschreiben, 2. diese Kulturwirklichkeit unter ordnende Begriffe zu bringen, die typischen Strukturen der Erziehungswirklichkeit bloßzulegen und zu verstehen, 3. Werte zu setzen und Normen aufzustellen, um dadurch die Wirklich-

keit zu gestalten. Die pädagogische Wissenschaft ist in ihrem Grund-  
aufbau durch die Seiten bestimmt, die am Bildungsvorgang als einer  
eigentümlichen Kulturerscheinung unterschieden werden können. Unter  
vier Hauptgesichtspunkte wird die Mannigfaltigkeit der pädagogischen  
Erscheinungen geordnet: Bildungsideal, Bildsamkeit, Bildner und Bil-  
dungsgemeinschaft. Die Theorie des Bildungsideals weist die ewigen  
Grundtypen auf, dann ihre historisch bedingten Erscheinungsformen  
und gelangt von da aus zu einer Kritik der Bildungsideale der Gegen-  
wart. Die Theorie der Bildsamkeit fußt auf einer entwicklungspsycholo-  
gischen Jugendkunde und führt zu einer psychologischen Unter-  
suchung der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, wobei die Bezie-  
hung zum Sachverhalt des Bildungsgutes wie zu den Formen der An-  
eignung zu berücksichtigen ist. Die Psychologie und Ethik des Bildners  
dann stellt den Typus des Menschenbildners als eine eigentümliche  
geistige Lebensform dar. Mit der Bildungsgemeinschaft und dem Bil-  
dungswesen schließlich beschäftigt sich die pädagogische Soziologie.  
Damit ist ein Programm für den Aufbau einer Kulturpädagogik entworfen.

Für die Ausgestaltung der Pädagogik ist nun Sprangers geistes-  
wissenschaftliche Psychologie und Kulturphilosophie von wesentlicher  
Bedeutung. Der atomisierenden, naturwissenschaftlichen Psychologie  
als einer Psychologie der Elemente hat Spranger im Anschluß an Dil-  
theysche Gedanken eine geisteswissenschaftliche Strukturpsychologie  
gegenübergestellt. Diese geisteswissenschaftliche Psychologie faßt die  
individuelle Seele auf als einen sinnvollen Zusammenhang von Funk-  
tionen, in dem verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ich-  
bewußtseins aufeinander bezogen sind. Vom Ganzen der seelischen  
Struktur wird also ausgegangen. Das empirische Ich ist aber einge-  
bettet in überindividuelle geistige Wertgefühle, eine Geisteswelt von  
überindividuellem Sinn baut sich über den Ideen auf. Die Vorgänge  
in dem einheitlichen Ich sind Akte und Erlebnisse. Eine spezifische  
Klasse geistiger Akte schafft einen spezifischen Sinn. Jeder Aktklasse  
und der zugehörigen Erlebnisklasse entspricht ein Sinngebiet und in  
der historischen Besonderheit ein Kulturgebiet. Eine Psychologie der  
Akte hat die Sinnrichtungen in der Struktur der Einzelseele und die  
entsprechenden Grundrichtungen des objektiven Geistes aufzuweisen.  
In jedem geistigen Akt aber waltet die Totalität des Geistes. Die  
grundlegenden individuellen Geistesakte sind nun: der theoretische,  
der ästhetische, der ökonomische und der religiöse Geistesakt, hinzu  
kommen die beiden gesellschaftlichen Geistesakte: der Machtakt und  
der Sympathieakt. Den Akten entsprechen die Sinngebiete, von denen  
jedes sein eigentümliches normatives Gesetz hat. Und diesen Sinn-  
richtungen entsprechen die zeitlosen idealen Grundtypen der Indi-  
vidualität: der theoretische, der ökonomische, der ästhetische, der so-  
ziale Mensch, der Machtmensch und der religiöse Mensch. Außer den  
Idealtypen gibt es aber komplexe Typen, die auf Verwebungen der  
Urmotive beruhen, und eine solche Verflechtung liegt in der Erziehung

vor. Erziehen gehört zu den sozialen Tätigkeiten, aber die pädagogische Liebe ist eine besondere Erscheinungsform der Liebe als der sozialen Verhaltensweise; sie sucht nicht durch die bloße Liebe allein zu wirken, und will nicht bloß eine einzelne Wertrichtung im andern fördern, sondern mit der Liebe zur ganzen wertfähigen Seele des andern alle positiven Wertrichtungen in ihm entfalten. Während bei dem unmittelbaren Kulturschaffen die Bewegung der Tätigkeit vom Subjekt zum Objekt geht, in dem der kulturschöpferische Mensch durch geistige Akte objektive Wertgebilde gestaltet, geht beim Erzieher die Bewegung vom Objektiven zum Subjekt, indem der Erzieher die objektiven Werte in werdenden Menschen zum adäquaten Erleben bringen will. Erziehung ist nicht Kulturschaffen, sondern Fortpflanzung der Kultur, aber auch nicht bloße Überlieferung, sondern Entbindung persönlicher Wertrichtung in anderen. Sie ist „der von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten“. Sie erfolgt „an den echt wertvollen Gehalten des gegebenen objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) im Subjekt“, nimmt also nicht den historisch gegebenen Kulturbesitz einfach hin, sondern geht auf zugrunde liegende ideale Werte. Die pädagogische Liebe des Erziehers hat eine doppelte Richtung: sie ist Liebe zu den idealen, objektiven Werten, und sie ist Liebe zu der werdenden Seele und ihren noch unentfalteten Wertrichtungen.

Wie derart der Begriff der Erziehung seine Bedeutung erhält, so auch der Begriff der Bildung. Kultur ist das Reich der zur Wirklichkeit gewordenen objektiven Werte. Bildung ist subjektive Kultur, die persönliche Aneignung objektiver Werte. „Sie ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und sich selbst lustvoll genießenden Persönlichkeit.“ Während die Wissenschaft nur von einer Klasse von Werten, den reinen Erkenntniswerten, beherrscht ist, werden bei der Bildung die verschiedenen Lebenswerte untereinander in Beziehung gesetzt, ist Bildung „eine persönlich durchdrungene, mit dem eignen warmen Lebenshauch erfüllte Geisteshaltung“. In drei Stufen entfaltet sich notwendigerweise die Bildung. Die erste Stufe ist die der grundlegenden Bildung, die ihren natürlichen Mittelpunkt in der heimatlichen Welt hat, vom Dorf beginnend bis zu der Gemeinsamkeit des geistigen Volksbesitzes in Wissen und Technik, Sitte und Staat, Kunst und Religiosität, und an der jeder teilhaben muß. Die zweite Stufe ist die der Berufsbildung, wo eine Differenzierung nach den verschiedenen Berufsgattungen nötig ist, wo aber der Beruf nicht im äußerlichen, sondern im vergeistigten und versittlichten Sinn aufgefaßt werden soll. Über den Beruf und durch

den Beruf soll dann der Weg zur dritten Stufe, zu derjenigen einer höheren Allgemeinbildung führen.

Seine geisteswissenschaftliche Psychologie hat Spranger hauptsächlich für die Jugendpsychologie fruchtbar gemacht. In der „Psychologie des Jugendalters“ (1924) kennzeichnet er die hier angewandte Psychologie als verstehende Psychologie, Strukturpsychologie, Entwicklungspsychologie und Typenpsychologie. Typische seelische Grundzüge in der Entwicklung des Jugendlichen hebt er mit dieser geisteswissenschaftlich-psychologischen Methode hervor.

Wie Spranger so ist auch Herman Nohl (geb. 1879) von Dilthey ausgegangen, bei ihm tritt vielleicht noch mehr die geistesgeschichtliche Betrachtungsweise hervor. Fragen nationaler und sozialer Bildung werden von ihm in den Vordergrund gerückt. So fragt er in seinen Vorträgen „Zur deutschen Bildung“ (1926) nach dem Wesen der neuen deutschen Bildung im Gegensatz zu der alten wissenschaftlichen Spezialisierungsbildung. Die neue Bildung muß seiner Ansicht nach von unten nach oben wachsen, muß in einem neuen einheitlichen Kulturwillen des ganzen Volkes gründen. Züge des neuen Menschentums sind ihm: das neue Körpergefühl, eine größere Naturnähe, ein neues Gefühl zum Land, zur Erde, zur Heimat und zu lebendiger Kunst, womit das Verlangen nach einer neuen Aktivität zusammenhängt, die das Schaffen, Darstellen, Gestalten und Handeln betont. Die pädagogische Revolution ist nach Nohl nur eine neue Phase der großen „deutschen Bewegung“, die vom Sturm und Drang im 18. Jahrhundert und der Romantik ausgeht und einen Fond nationaler Bildung für uns darstellt. Einen deutschen Kulturunterricht fordert er demgemäß, der aber nicht in der Beziehung auf Gewesenes, Fertiges, wie es etwa die Antike ist, besteht, sondern in dem Anschluß an einen dynamischen Prozeß, einen Kulturwillen, der in die Zukunft reicht. Das Ziel ist nicht, „ein vorgegebenes Wesen in der Bildung auszudrücken, sondern das Wesen ist auch von der Bildung abhängig, und das Ziel ist der aktive Aufbau einer nationalen geistigen Welt als eines höheren Lebensganzen“. An Rudolf Hildebrands Gedanken über den deutschen Unterricht knüpft er an. Auch dem Geschichtsunterricht gibt Nohl eine eigene Stellung. Während andere Unterrichtsfächer die Objektivationen in ihrer Eigengesetzlichkeit wie die Sprache, die Kunst behandeln, ist die Geschichte „die Betrachtung des Lebens *sub specie subjecti*, wo nichts von selbst geschieht, sondern alles erarbeitet wird“. Geschichte steht darum gleichberechtigt neben Philosophie und Dichtung und den andern höchsten geistigen Bildungsmitteln, weil sie eine eigene höchste Lebensform mitteilt, die Lebensform des handelnden Menschen und die Weise seines Sehens. Das primäre geschichtliche Erlebnis der Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit muß gerade zum Erleben gebracht werden. Auch die Philosophie gehört nach Nohl in die Schule, aber nicht als bloße Vorbereitung auf eine Philosophie als Fachwissenschaft, sondern als „Erziehung zur Vergeistigung unseres Seins, Denkens und Tuns durch

Rückbeziehung alles einzelnen auf Sinn und Grund, eine platonische Anleitung der Erhebung in das höhere geistige Leben der Idee“. Die Schule soll in allen ihren Unterrichtsstunden wie in ihrem ganzen Leben getragen sein von dem Geist der Philosophie. Probleme sozialer Pädagogik hat Nohl in der Schrift „Jugendwohlfahrt“ (1927) behandelt.

Von der an Diltheysche Gedanken anknüpfenden Kulturpädagogik sind auch Ernst Otto mit seiner „Allgemeinen Erziehungslehre“ (1928), K. F. Sturm mit seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (1927) u. a. beeinflusst. Geistesphilosophisch orientiert sind auch die nachgelassenen Vorlesungen Georg Simmels über „Schulpädagogik“ (1922), aber Simmel geht in ganz eigener, selbständiger Weise vor. Er will eine geistige Vertiefung praktischer Probleme, die pädagogische Einstellung des Geistes überhaupt erreichen. So behandelt er das Verhältnis von Erziehung und Unterricht. „Die Zweiheit: Unterricht und Erziehung — ist innerhalb der Schule die Einheit: daß der Unterricht den Inhalt, die Erziehung den Prozeß des Lehrens und Lernens zum Gegenstand hat.“ Der Unterricht wirkt nicht nur als Mittel der Erziehung, sondern auch die Erziehung, d. h. die Formung der seelischen Fähigkeiten auf den Unterricht. Die Endabsicht der Pädagogik ist, „den Zögling als individuelles Subjekt zu einer bestimmten Qualifiziertheit zu bringen“. Dazu bedarf es gewisser Leistungen des Schülers, objektiv festzustellende Beweise seines Wissens und Könnens. Damit wird die ihrem Sinn nach von der Persönlichkeit gelöste Leistung ins Objektive gerückt. Bildung ist die Synthese der Richtung auf die objektiven Inhalte und der Richtung auf Stärkung des Geistes. Gebildet ist derjenige, „dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andererseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist“.

Von kulturphilosophischen und wertphilosophischen Grundanschauungen der Diltheyschen und der Rickertschen Schule aus ist auch ein praktischer Pädagoge wie Georg Kerschensteiner zur Ausgestaltung pädagogischer Theorie gelangt. In seinem Hauptwerk „Theorie der Bildung“ (1926) hat er seine Gedanken entwickelt. Die Grundbegriffe seiner Bildungstheorie sind: der Bildungsbegriff, der Wertbegriff, der Interessenbegriff und der Begriff der geistigen Struktur (der Bildungsmittel wie des Bildungsobjektes). Zwei Bedeutungen des Begriffs Bildung unterscheidet Kerschensteiner: Bildung als Zustand und Bildung als Verfahren. Als Zustand ist Bildung ein individuelles geistiges Sein, ein einheitliches, von geistigen Werten durchsetztes Sinngefüge. Ein solches Sinngefüge entsteht dadurch, daß die individuelle seelische Struktur die ihr adäquaten in den immanenten Sinngehalten der Kulturgüter objektivierten geistigen Werte sich erarbeitet. So ist Bildung „ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe“. Aus dem individuellen animalischen Sein des Triebwesens geht das individuelle, aber

geistige Sein des Vernunftwesens, ein neues individuelles Wert-, Zweck- und Interessensystem hervor, die geistige Struktur des Individuums. Diese geistige Struktur der Bildung ist nie vollendet, ist nicht statisch, sondern stets dynamisch. Die geistigen Werte müssen nicht bloß gewußt, sondern erlebt werden, und sie können nur an Kulturgütern erlebt werden. Dadurch, daß wir uns in den Geist der Kulturgüter hineinarbeiten, werden wir selbst zu Trägern solcher Werte, zu einem unbedingt geltenden Kulturgut. Konstitutive Merkmale echter Bildung sind: 1. eine gewisse Weite und Mannigfaltigkeit des geistigen Horizontes in bezug auf den Wertcharakter der Dinge, 2. eine gewisse Lebendigkeit, Aufgeschlossenheit für die Erfassung neuer Werte, 3. ein Bedürfnis nach seelischem Wertwachstum und steter Betätigung dieses Bedürfnisses im Gestalten, 4. eine bewegliche Verbundenheit der im Verhältnis von Mittel und Zweck, Teil und Ganzes usw. stehenden Wertbeziehungen der Dinge, 5. eine wachsende seelische Zentralisation der Organisation der Wertschätzungen aus einem unbedingt geltenden Werte heraus, die sich im ganzen Denken, Fühlen und Handeln auswirkt. Andere Merkmale wie Wissen und Können sind nur konsekutive Merkmale der Bildung. Mit dem Bildungsbegriff ist der Individualitätsbegriff zu verbinden, Bildung ist nie etwas Allgemeines, sondern Individuelles, Einmaliges, nur das einzelne Individuum kann gebildet werden. In der Setzung der sittlich-autonomen Persönlichkeit ist aber auch die Versittlichung der Gemeinschaft als Aufgabe mitgesetzt. Es gibt keine Entwicklung des individuellen geistigen Seins ohne Gestaltung kollektiven geistigen Seins. Bildung verpflichtet mitzuwirken an der Kultur der Gemeinschaft. Bildung muß aber auch als Verfahren gekennzeichnet werden. Das Bildungsverfahren sucht durch den pädagogischen Akt, der im Akt des Verstehens und zugleich ein sozialer Akt ist, objektiven Geist im Zögling zu verlebendigen. Die Theorie des Bildungsverfahrens beschäftigt sich: 1. mit den Gesetzen der allgemeinen und der individuellen Geistesentwicklung und den Fragen der Bildsamkeit, 2. mit der Struktur der Bildungsgüter und ihren Bildungswirkungen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Zöglinge, 3. mit der Struktur des Erziehers, 4. mit den Prinzipien und Regeln des Bildungsverfahrens. Als Grundsätze des Bildungsverfahrens ergeben sich vier Prinzipien für die Bildung des einzelnen: die Prinzipien der Individualität, der Aktivität, der Aktualität und der Totalität, ferner drei Prinzipien, die sich auch auf die Gemeinschaft beziehen, nämlich die der Sozialität, der Autorität und der Liberalität. Diese Prinzipien sind auch wichtig für die „Theorie der Bildungsorganisation“, die Kerschensteiner in seinem nachgelassenen Werk dargestellt hat (1933). Die Organisation des Bildungswesens muß die Prinzipien beachten, die sich unmittelbar aus dem Begriff der Bildung ergeben. Außerdem lassen sich Normen in bezug auf die Organisation des Bildungswesens aus dem sittlichen Ziel der Bildung für die organisierenden Gemeinschaften aufstellen, und zwar handelt es sich bei diesen Normen: 1. um das Bildungs-



recht des Individuums, 2. um die Bildungspflicht des Individuums, 3. um das Staatsrecht am Bildungswesen, 4. um die Rechte der einzelnen Kulturkreise am Bildungswesen, 5. um die Autonomie des Bildungswesens im Rahmen der Staatsgemeinschaft und 6. um das Eigenrecht staatlicher Unterverbände an der Gestaltung des Bildungswesens, die Dezentralisation des Bildungswesens.

Eine erkenntnistheoretische Fundierung der Kulturpädagogik hat Theodor Litt (geb. 1880) gegeben. Wenn die Diltheysche Schule doch leicht in die Gefahr einer psychologischen Lebensphilosophie geraten konnte, so ist Litt über den Standpunkt einer Lebensphilosophie hinausgegangen. Der Einfluß Diltheyscher Gedanken verbindet sich bei ihm mit dem Einfluß der Dialektik Hegels und der Phänomenologie Husserls. Litt gibt in seiner kurzen Darstellung der „Pädagogik“ (Kultur der Gegenwart“, Teil 1, Abs. 6, 3. Aufl. 1921) eine wissenschaftliche Gestaltung der Pädagogik von der Kulturphilosophie aus. Nicht als bloße Technik ist die Pädagogik aufzufassen, da nicht in der Auswahl von Mitteln für vorausgesetzte praktische Zwecke ihre Aufgabe bestehen kann, auch ist bei ihr keine Scheidung von Zweck und Mittel in der Art möglich, daß die Zweckbestimmung der Ethik, die Bestimmung der Mittel der Psychologie zufiele, vielmehr ist die eigentümliche Verbindung von Ziel und Mittel von Sollensbestimmung und Seins- erfassung für das Pädagogische charakteristisch. Eine zielstrebige Bewegung führt über das Sein hinaus, aber das Sollen wird auch auf das Sein bezogen, indem das ideale Bild in das Objekt hingeschaut wird und konkrete Gestalt gewinnt. Das Verhältnis von Erzieher und Zögling ist ein Verhältnis von Individuen in ihrer lebendigen Ganzheit, aber dies Verhältnis als pädagogisches setzt voraus, daß beide durchtränkt sind von Einflüssen der kulturellen Gemeinschaft, daß für die Gestaltung des pädagogischen Leitbildes ein geistiges Etwas besteht, an dem beide teilhaben, wie z. B. die Sprache, daß beide eingegliedert sind in den Strukturzusammenhang der geistig-kulturellen Welt. Das individuelle und das kollektive Moment sind damit gleich ursprünglich und unauflöslich miteinander verbunden bei der Erziehung. Der geistig kulturelle Strukturzusammenhang ist schlechterdings Voraussetzung für den pädagogischen Akt. Aber nicht nur die Orientierung am Ganzen der Kultur kommt in Betracht, zur inhaltlichen Erfüllung des Erziehungsziels ist das Ansetzen an bestimmte, konkrete Kulturleistungen nötig. Das kulturelle Ganze gliedert sich selbst aus einheitlichem Lebensgrund heraus in die Mannigfaltigkeit der Kulturgebiete, von denen jedes seine besondere Gesetzmäßigkeit besitzt. So muß die pädagogische Einwirkung die Kulturgüter benutzen, in denen der Kulturkreis sich objektiviert hat, und pädagogische Theorie muß den überkommenen Kulturbesitz an den in den Kulturgütern enthaltenen Werten und Normen messen. Nicht der bloße Sachgehalt des Kulturgutes kommt dabei in Betracht, sondern vor allem auch seine Lebensbedeutung, da pädagogisch das Kulturgut zum Ganzen der jugendlichen Seelenentwicklung

in Beziehung gesetzt werden muß. Eine Rangordnung innerhalb der Mannigfaltigkeit der Bildungsgüter ergibt sich durch ein Ineinandewirken der allgemeinen kulturellen und der besonderen pädagogischen Wertmotive. Bildungsgüter sind auszuwählen einerseits im Hinblick auf die Individualität des Zöglings, andererseits im Hinblick auf die Ausgestaltung des Kulturganzen. Auch die ganze Organisation der Bildungsarbeit muß sich an den wesentlichen Grundzügen des Kulturzusammenhangs orientieren. Litt kommt damit nicht etwa zu einem relativistischen Historismus, er hebt ja die allgemeine Struktur der Kultur und ihrer Gebiete hervor, betont die Beziehungen der Kulturgebiete zu allgemeinen Grundrichtungen des menschlichen Verhaltens. Seine kulturphilosophischen Grundgedanken hat Litt in den Werken „Individuum und Gemeinschaft“, „Erkenntnis und Leben“, „Geschichte und Leben“ entwickelt. Pädagogische Theorie erreicht damit zwar keine unbedingte Allgemeingültigkeit, aber sie kann doch Allgemeines und Typisches wissenschaftlich herausstellen.

Der dialektische Standpunkt Litts, auch in bezug auf die Pädagogik, zeigt sich besonders deutlich in der Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal“ (1924). Nicht ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis nimmt er zwischen Philosophie und Pädagogik an. „Beide Regionen gehören nicht vermöge der gedanklichen Ordnung von Grunde und Folge, sondern wie in der lebendigen Solidarität zweier derselben Wurzel entwachsener Schößlinge zusammen.“ In philosophischen Systemen wird wenigstens ein Stück latenter Pädagogik und in pädagogischen Bildungsidealen ein Stück latenter Philosophie stecken. Als einseitige Richtungen in Philosophie und Pädagogik kennzeichnet Litt den naturalistischen oder psychologistischen Positivismus, wie er sich z. B. in Meumanns experimenteller Pädagogik bekundet, und den Logizismus, der auf pädagogischem Gebiet in Natorps Sozialpädagogik einen Ausdruck gefunden hat, als eine mißlungene Synthese beider Richtungen erscheint ihm die doch in einen Psychologismus mündende Lebensphilosophie und Lebenspädagogik. Die Lösung kann nach Litt nur eine dialektische sein. Die Polarität von Subjekt und Idee, Mensch und Gegenstand wie von Individuum und Gemeinschaft ist vom Standpunkt einer Strukturtheorie anzuerkennen. Die Gegensätze sind nicht zu verwischen oder durch Streichung eines Gliedes zu beseitigen, sondern die Spannung der Gegensätze muß bei der Synthese bleiben. Gerade in dem Durchgang durch die Spannungen, in dem Ringen mit den Gegensätzen besteht Bildung. Die geistige Wirklichkeit hat eine dialektische Struktur, sie ist „Einheit in der Entzweiung, Entzweiung in der Einheit“. Auch die Bildungsidee kann nicht einfach eine widerspruchsslose Einheit sein, sondern muß den Gedanken der dialektischen Gegensätzlichkeit in sich aufnehmen. Und so kann auch für das deutsche Bildungsideal der Gegenwart das Werden des Geistes nicht etwa als ein kampfloses Emporblühen aufgefaßt werden, kann der Harmoniegläubige des Humanismus nicht mehr genügen,

sondern muß eine spannungserfüllte, lebendig-dialektische Einheit gesucht werden. Alle Arten eines pädagogischen Subjektivismus und Expressionismus, die die Forderungen des Sachlich-Gegenständlichen, die Spannung zwischen Subjekt und Objekt und die Notwendigkeit eines Ringens mit den Gegensätzen einer ernsten Arbeit im Sinne einer dialektischen Synthese vernachlässigen, werden damit abgewiesen. Auch bei dem Problem des Verhältnisses von Autoritätsprinzip und Freiheitsprinzip sieht Litt in seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ (1927) die Lösung nur in einer dialektischen Synthese.

Eine scharfe Kritik an pädagogischen Strömungen der Gegenwart hat Litt auch in seinem Weimarer Kongreßvortrag von 1926 „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ (in der Sammlung von Abhandlungen „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“) geübt. Gegenüber einem überschwänglichen pädagogischen Enthusiasmus und imperialistischen Expansionsdrang fordert er eine Besinnung auf die Grenzen des Pädagogischen. Wenn die Pädagogik einen Herrschaftsanspruch auf andere Kulturgebiete wie Staat, Wirtschaft, Religion, Wissenschaft usw. erhebt, so muß betont werden, daß diese Gebiete sich gemäß ihren eigenen Formgesetzen aufbauen, daß die Pädagogik nicht imstande ist, „auch nur ein einziges dieser Felder aus der Kraft ihrer eigenen Leitidee heraus mit Gehalten und Gestalten zu besetzen“, daß sie vielmehr, wo sie das versucht, in Abhängigkeit von nichtpädagogischen Tendenzen gerät und ihr eigenes Wesen aufgibt. Eine Grenzbereinigung zwischen der Pädagogik und den großen Mächten des geistigen Lebens wie Staat, Gesellschaft und Wirtschaft, Religion, Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit, Gemeinschaft muß vollzogen werden. Ausschweifende Herrschaftsansprüche wie engherzige Absonderungsversuche werden zurückgewiesen, eine funktionelle Wechselbezogenheit statt äußerlich-mechanischer Trennung wird gefordert. Grenzen der Pädagogik ergeben sich aus dem Wesen des pädagogischen Tuns selbst und seiner Stellung zu den Gebieten der geistigen Welt. Aber außer solcher grundsätzlichen und wesensgemeinen Begrenzung müssen noch Begrenzungen dadurch entstehen, daß unter dem ideell Möglichen eine Auswahl im Hinblick auf die wirkliche Welt und die tatsächlichen Kräfte getroffen werden muß und daß ferner infolge mancher menschlichen Unzulänglichkeiten im einzelnen der wirkliche Effekt hinter dem grundsätzlich möglichen zurückbleibt. Zu Nüchternheit und Sachlichkeit mahnt Litt in dieser Hinsicht, zur Schätzung guten erzieherischen Handwerkertums statt eines enthusiastischen Überschwangs.

Man kann Litt zu den Vertretern einer Kulturpädagogik rechnen, sofern auch bei ihm der Begriff der Bildung als Zielbegriff hervortritt und das Pädagogische an den Begriffen des objektiven Geistes und der Kultur orientiert wird. Während bei Spranger die geisteswissenschaftlich-psychologische Betrachtungsweise bei der Kulturphilosophie und Pädagogik in den Vordergrund tritt, nimmt Litt den Standpunkt einer erkenntnistheoretisch fundierten dialektischen Kulturphilosophie

an. Die Richtung der Kulturpädagogik führt zu einer Betonung des Eigencharakters des Pädagogischen und zu einer neuen wissenschaftlichen Grundlegung, bei der die Pädagogik als selbständige an der Kulturphilosophie orientierte Wissenschaft erscheint (vgl. auch W. Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923).

Noch schärfer als in der Kulturpädagogik ist der Gedanke einer Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft von der Richtung eines pädagogischen Realismus hervorgehoben worden, der nicht so die Begriffe Bildung und Kultur als vielmehr die Begriffe Erziehung und Gemeinschaft voranstellt. Eine autonome Erziehungswissenschaft wird von dieser Richtung gefordert. So ist für Peter Petersen (geb. 1884, „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ I 1924, II 1931, „Pädagogik“ 1932) die Erziehungswissenschaft eine eigengesetzliche, selbständige Wissenschaft, die „das Ganze der Erziehungswirklichkeit in einer Wesenheit innerhalb der Wirklichkeit, des Seienden schlechthin, und dabei in seiner eigentlichen Struktur“ klarlegen soll. Pädagogik wird hier als engerer Begriff aufgefaßt gegenüber demjenigen der Erziehungswissenschaft, sie hat es nicht mit der ganzen Erziehungswirklichkeit, in der der Mensch steht, zu tun, sondern nur mit einer Teilfunktion, sie ist „Wissenschaft der Pädagogie, d. h. Wissenschaft von der Führung, von der bewußten Erziehung und der absichtlichen und planvollen Bildung der Kinder und Jugendlichen“. Erziehung ist eine Seinsgegebenheit, eine ursprüngliche Funktion des Seienden. Wissenschaft von der Erziehung muß auf die Sinndeutung des Seins und des Menschen, auf Ontologie zurückgehen. Individuiertes Leben entfaltet sich in rhythmisch bewegter Entwicklung. Das Streben des Individuums, seine Form zu entwickeln, das Bestimmte durch die Entelechie des Individuellen ist seine Bildung. Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität. Erziehung aber bezieht sich notwendig auf Gemeinschaft. Für alle Menschen ist Gemeinschaft eine mit dem Leben gesetzte Seinsgegebenheit. Das Eigentümliche des Menschen besteht in seinem geistigen Vermögen, in Akten des Geistes, in denen er sich selbst und alles Seiende aus dem Grund heraus versteht und wertet. Erziehung ist die sich als Funktion der Gemeinschaft zur Vergeistigung von Wesen darstellende Macht, ist Funktion des tätigen Geistes, die hohe Dienstfunktion des Geistes in der Menschengemeinschaft. Wo die geistigen Akte sich vollziehen, da ist Erziehung, alle Kultur ist Ergebnis der Erziehung. Aber die geistigen Akte, Gefühle und Handlungen in bezug auf die Gemeinschaft können nicht gelehrt und vervollkommen werden, nur die individuellen Kräfte und Fähigkeiten lassen sich planvoll bilden. Erziehung im reinen Sinn ist nicht ein bewußtes Belehren und Abrichten, sondern besteht nur in dem Anruf der Lage, des Zustandes, der Geschehnisse und des Erlebens. Das Wesentliche bei der Erziehung ist ein soweit wie nur irgend möglich reines und freies Gemeinschaftsleben von Kindern und Jugendlichen, von Menschen überhaupt zu ermöglichen, Veranstaltungen zu treffen, innerhalb deren

so stark und so mannigfaltig wie möglich die Aufforderung des Füreinanderlebens erfolgen kann. Das Hineinleben des Menschen in die geistige Gemeinschaft geschieht durch die Erziehung. Die Schule muß nach diesen Grundsätzen umgestaltet werden, muß Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule sein. Vor allem fordert Petersen die allgemeine, freie Volksschule. An seiner Universitätsübungsschule in Jena hat er seine Gedanken auch praktisch erprobt. Seinen Organisationsplan nennt er den „Jena-Plan“. Die Kinder werden nicht in Klassen eingeteilt, sondern in zusammenlebende Gruppen zusammengefaßt. Der Arbeitsplan wird dem Tages- und Wochenrhythmus angepaßt. Freie Arbeiten werden ermöglicht. Die Schule soll eine Lebensstätte werden, wo die Zöglinge ihre individuelle Leistungsfähigkeit frei und allseitig betätigen können, und zwar in steter Gemeinschaftsverbundenheit. Sie ist vor allem Erziehungsgemeinschaft, nicht bloße Unterrichtsanstalt.

Der Begriff der Erziehung tritt auch bei Ernst Krieck (geb. 1882) („Philosophie der Erziehung“ 1922, „Menschenformung“ 1925, „Erziehungsphilosophie“ 1930, „Grundriß der Erziehungswissenschaft“ 1927, „Grundlegende Erziehung“ 1930, u. a.) in den Vordergrund. Erziehung ist ihm auch eine überall in der Menschheit sich vollziehende, ursprüngliche geistige Grundfunktion. Erziehungswissenschaft hat es mit dem Sinn und der Gesetzmäßigkeit dieser Urfunktion der Erziehung zu tun, sie erforscht den Menschen und seine geistige Welt unter Einstellung auf die Erziehungsidee. Sie ist nach Krieck eine autonome, von keiner anderen abhängige Wissenschaft, nur steht sie wie die anderen Wissenschaften als Glied eines geistigen Organismus mit den anderen Gliedern in Wechselwirkung. Erziehung ist ein Tun, das die in Gemeinschaft verbundenen Menschen unbewußt oder bewußt vollbringen. Das Geschehen und Leben der Gemeinschaft ist das Grundlegende. Die bewußte, planmäßige Erziehung stellt nur einen Bruchteil der erziehenden Wirkungen dar. Die Erziehungswissenschaft muß die Erziehung in der Wechselwirkung aller Lebenskräfte im Gemeinschaftsleben erforschen. Erziehung ist konstitutives Prinzip der geistigen oder geschichtlichen Entwicklung überhaupt, die sich grundsätzlich von dem bloß kausalen, naturhaften Werden unterscheidet, schon auf den Stufen vorbewußten und vorrationalen Wirkens macht sie sich geltend. Das geistige Werden kann einmal von seiten der selbstwirkenden Triebe als Entwicklung und dann von seiten der gestaltenden Einwirkungen als Erziehung betrachtet werden. Vier Typen der Einzel-erziehung ergeben sich: die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft; die Gemeinschaft erzieht die Glieder; die Glieder erziehen einander; die Glieder erziehen die Gemeinschaft; dazu zwei Typen der Selbsterziehung: die Gemeinschaft erzieht sich selbst, der einzelne erzieht sich selbst. Der Tiefendimension nach lassen sich drei Schichten des ursprünglichen funktionalen Erziehungsgeschehens unterscheiden: die unterste Schicht besteht aus den unterbewußten Wirkungen, Bindungen und Beziehungen von Mensch zu Mensch, die den Untergrund des Gemeinschaftslebens

bilden, die zweite Schicht ist schon an die rational zur Bewußtheit und Form entfaltete Lebenssphäre geknüpft, ist aber noch nicht bewußte Erzieherstätigkeit (erzieherisches Wirken bei Kollektivwirkungen z. B. Rechts-, Kult-, Wirtschafts-, Staatsformen), die dritte Schicht besteht aus erzieherischen Wirkungen mit bewußten Erziehungszwecken, Veranstellungen, Organisationen. Die Betrachtung der typischen Formen von Selbsterziehung und Fremderziehung und die Betrachtung der drei Schichten des Erziehungsgeschehens machen zusammen den Inhalt der allgemeinen Erziehungslehre aus. Die besondere Erziehungslehre dann betrachtet das Verhältnis des Erziehungsvorgangs 1. zum System der geistigen Grundfunktionen und Ideen, 2. zum System der Gemeinschaftsarten und Lebensformen, 3. zur Vielheit der Individualgestalten im Leben der Völker und der Geschichte. An das System der Erziehungswissenschaft kann sich eine Technologie anschließen, die aber nicht die Wissenschaft selbst ist und auch nicht ihre Rechtfertigung daselbst, da die Wissenschaft für sich selbst besteht. Zu der Technologie der Erziehung gehört auch die Erörterung über die Schule, die nur einen beschränkten Teil der Erziehung erfüllt, da ihre erzieherische Funktion durch die Lehre, den Unterricht geht. Drei Wesensmerkmale kommen der Schule zu: 1. sie dient nicht dem Nutzen, sondern einem erzieherischen Fernziel, der inneren Bildung oder Vervollkommenung, 2. ihr Ausgangspunkt ist ein Lehrsystem, ihr Weg unterrichtlich-intellektualistisch, 3. die Lebensform, die der Schule als Grundlage dient und zum Zweck gesetzt ist, bestimmt den erzieherischen Charakter der Lehrweise. Durch ihre Grundform und ihr Grundgesetz sind die erzieherischen Möglichkeiten der Schule begrenzt. Die Schule ist nicht autonom, erzeugt aus sich selbst keine Idee und keinen Gehalt, sondern ist Vermittlungsglied zwischen dem Bestehenden und dem Werdenden. So tritt bei Kriek wie bei Petersen der Gedanke einer Erziehungswissenschaft in den Vordergrund, die die Erziehung als ursprünglich gegebene Urfunktion der Gemeinschaft faßt und zu neuen Fragestellungen wie zu neuen Perspektiven gelangt. In den letzten Jahren ist Kriek stark für eine völkische Erziehung eingetreten und hat besonders in seiner Schrift „Nationalpolitische Erziehung“ (3. A. 1932), die neuen Aufgaben und Ziele in dieser Hinsicht gekennzeichnet. Die erziehungswissenschaftlichen Anschauungen von Kriek sind dargestellt in Saupe, Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 8. Aufl. Osterwieck 1929 und in dem Buche von Philipp Hördt, Ernst Kriek. Volk als Schicksal und Aufgabe. Heidelberg 1932. Bündischer Verlag.

Die Richtung einer Kulturpädagogik und die Richtung einer von der Erziehungsidee als gegebener Urfunktion ausgehenden Erziehungswissenschaft stellen zwei Hauptrichtungen der Pädagogik im dritten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts dar, die sich um eine wissenschaftliche Grundlegung bemühen. Selbstverständlich gibt es noch andere Richtungen der Pädagogik. So besteht eine religiös-metaphysische Pädagogik, ja gerade in den letzten Jahren ist wieder die Frage des Verhält-

nisses von religiöser Lebensanschauung und Bildung oder Erziehung im Zusammenhang mit Problemen der konfessionellen Schule lebhaft erörtert worden. Die katholische Kirche kann ihrer ganzen Dogmatik nach nur eine in christlich-katholischer Grundanschauung fundierte theoretische und praktische Pädagogik anerkennen. Aber auch von protestantischer Seite aus ist eine religiös-metaphysische Grundlegung und Zielsetzung der Pädagogik verlangt worden.

Unter dem Einfluß von Gedanken der modernen Richtung der protestantischen dialektischen Theologie, wie sie z. B. Fr. Gogarten (geb. 1887) vertritt, hat Eberhard Grisebach (geb. 1880) auch in die Philosophie den Standpunkt einer realen Dialektik eingeführt und ist von da aus zu einer kritischen Pädagogik gelangt, die den weitgehenden Ansprüchen moderner pädagogischer Theorie und Praxis stark skeptisch entgegentritt und die Grenzen des Pädagogischen sehr scharf betont („Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung“ 1924). Vor allem wendet sich Grisebach gegen allen Individualismus und Historismus auf pädagogischem Gebiet. Ein direkter Einfluß des einen auf den anderen im Sinne individualistischer Erziehung, die Wandlung des Seins durch einzelne ist nicht denkbar, Ich und Du leben in gegenseitiger Fremdheit. Erziehung ist nur als Wechselbeziehung, als gegenseitiger Widerspruch von Erzieher und Zögling in der Bezeichnung um mögliche Dinge, als ihre widerspruchsvolle Arbeit denkbar. Auch die Geschichte kann keine Vorbilder liefern, denn der Erzieher darf nicht in der Vergangenheit erziehen und nachahmen, seine Wirklichkeit ist eine andere als die des Historikers. Die Grenzen des Erziehers ergeben sich so, in der Dialektik steht dem Menschen als einzelnen keine Erziehung mehr zu. Erziehung ist auch keine Führung durch den einzelnen, und sie ist auch nicht als ideologische Erziehung durch Wissenschaft oder Technik zu begreifen, sie ist vielmehr ein komplizierter, plastischer Prozeß eines gesellschaftlichen, mehrdimensionalen Willens. Das Gesetz der Gemeinschaft ist die Beziehung von widersprechenden Ansprüchen und Pflichten, der Widerspruch ist die letzte Gesetzmäßigkeit, unter der auch die Erziehung steht. Das Ziel der Erziehung kann nicht eine isolierte Persönlichkeit sein, denn eine einheitliche, geschlossene Persönlichkeit kann es in der endlichen Welt der Beschränkung nicht geben, nur die dialektische Bewegung. Erzieher und Zögling müssen auf den isolierten Persönlichkeitsanspruch der Ichhaftigkeit verzichten, müssen in die Unruhe und Not, den Widerspruch eintreten. Die Pädagogik kann nur durch eigene Anerkennung ihrer Grenzen Erziehung fördern, ihre Aufgabe kann nicht sein, Charaktere zu bilden, zur Persönlichkeit zu erziehen, der wirklich lebende Mensch ist beständig im Widerspruch. Auch durch bloße Lehre findet keine Erziehung statt, nur durch gemeinsame dialektische Arbeit, die den Belehrenden einbegreift. Der Gegensatz von Allgemeinem und Besonderem, von Form und Inhalt, von Subjekt und Objekt ist unüberbrückbar. Erziehung ist eine besondere Ansicht des gebrochenen Wesens, eine gegensätzliche Bezie-

hung, die gemeinsame Anerkennung der Gebrochenheit. Auch der Kultur als Ich-Leistung läßt sich kein präsenes Leben abgewinnen, die Wirklichkeit wird nur durch die Teilnahme an ihrer Problematik erkannt. Die kritische Pädagogik kann nur „die unaufhebbare Beziehung von Ich und Du, die Verantwortung als Form des Geschehens in ihrer tiefsten Problematik — das ist unser Tiefstand — klären, und auch diese ihre Aufgabe wird nur durch die Beachtung der Grenzen, durch eine Teilnahme an der realen Dialektik gelöst“. Auch wenn man nicht zu einem solchen skeptischen Standpunkt wie Grisebach gelangt, ist die Frage nach den Grenzen des pädagogischen Wirkens, wie auch Litt gezeigt hat, jedenfalls wichtig für die Besinnung auf die Grundlagen der Pädagogik.

Aber nicht nur um Probleme wissenschaftlicher Begründung der Prinzipien der Pädagogik hat man sich bemüht, sondern auch um die Klärung zahlreicher besonderer Fragen. Durch die Verbindung mit zwei Wissenschaften vor allem, der Psychologie und der Soziologie, sind pädagogische Probleme seit dem Ende des Weltkriegs wesentlich gefördert worden. Mannigfache Einzelfragen der Pädagogik hat Aloys Fischer (geb. 1880) erörtert, der sich mit der Richtung der Kulturpädagogik Sprangers und Litts berührt. Ihm ist Pädagogik die Prinzipienwissenschaft von der Erziehung als Tatsache und Aufgabe. Er fordert eine deskriptive Pädagogik, die eine phänomenologische Beschreibung und Analyse gibt. In den Dienst der deskriptiven Pädagogik tritt auch die pädagogische Psychologie als eine besondere, von der allgemeinen wie von der angewandten Psychologie unterschiedene Disziplin, die es mit der Beschreibung und Zergliederung der seelischen Seiten der Bildungs- und Erziehungsprozesse besonders zu tun hat. Ebenso hat er die Aufgaben einer pädagogischen Soziologie gekennzeichnet, die als Zwischenwissenschaft ein Verhältnis zwischen Pädagogik und Soziologie herstellt. Sie hat einmal zur Aufgabe eine soziologische Betrachtung der Erziehung und ihrer Veranstaltungen, in denen das Erziehen als sozialer Tatbestand auftritt, dann aber beschäftigt sie sich mit der Auswahl primär soziologischer Einsichten, deren die Erziehung zur Erfüllung ihrer nicht soziologischen Aufgaben bedarf.

Sowohl von Pädagogen als auch von Psychologen ist eine psychologische Betrachtungsweise verwertet worden, die auch für pädagogische Probleme von Bedeutung ist. Und zwar haben ganz verschiedene psychologische Richtungen die Pädagogik befruchtet. Pädagogen wie Oswald Kroh (geb. 1887) („Psychologie des Grundschulkindes“ und „Psychologie der Oberstufe“), Gustaf Deuchler (geb. 1883), F. E. Otto Schultze u. a. sind hier zu nennen. Von großer Wichtigkeit auch für pädagogische Fragen war die von psychologischer Seite aus erfolgreiche Ausbildung einer Psychologie der Kindheit und des Jugendalters. William Stern, Erich Jaensch (geb. 1883), Karl und Charlotte Bühler (geb. 1879, bzw. 1893), Walter Hoffmann (geb.



1884), Eduard Spranger, O. Tumlirz (geb. 1890) u. a. haben von verschiedenen Gesichtspunkten aus Grundfragen auf diesen Gebieten erörtert, und durch zahlreiche Einzeluntersuchungen über die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen sind psychologische und pädagogische Probleme gefördert worden. So kann die Pädagogik heute sich auf mancherlei wissenschaftliche Feststellungen der Psychologie stützen, gibt es heute nicht nur eine Psychologie der frühen Kindheit, sondern auch eine Psychologie des Schulkindes und eine Psychologie des Jugendlichen, die vom Pädagogen Berücksichtigung verlangen.

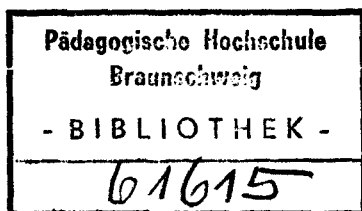
Auch Beziehungen zwischen Soziologie und Pädagogik sind sowohl von der einen als auch von der anderen Wissenschaft angeknüpft worden. Siegfried Kauer (geb. 1886) mit seiner „Soziologischen Pädagogik“ (1921, 2. Aufl. 1924) vom Standpunkt der Entschiedenen Schulreformer aus verfiel noch in einen Soziologismus, eine einseitige soziologische Betrachtungsweise, die das Eigenrecht des Pädagogischen verkennt. Seitdem sind mancherlei wissenschaftliche Einzeluntersuchungen von soziologischer wie von pädagogischer Seite aus erfolgt, die wesentliche Fortschritte der Problemstellungen zeigen. Max Scheler (1874 bis 1928) hatte 1922 eine „Soziologie des Wissens“ entworfen. Auch von der Soziologie Hans Freyers (geb. 1887) aus lassen sich Beziehungen zu pädagogischen Fragen gewinnen. Vgl. sein Buch „Theorie des objektiven Geistes“ 1923.

Es können hier nicht all die Pädagogen der Gegenwart aufgezählt werden, die auf diesem oder jenem Gebiet tüchtige Arbeit geleistet haben. Mannigfach sind die pädagogischen Probleme, die heute noch Beantwortung verlangen, sowohl allgemeine Probleme, die sich auf Grundbegriffe der Pädagogik überhaupt beziehen, als auch besondere Probleme, die sich aus der gegenwärtigen kulturellen Lage und aus praktischen Aufgaben ergeben. Wohl kann man sagen, daß die Epoche eines Sturms und Drangs in der Pädagogik heute prinzipiell überwunden ist, daß eine Klärung in mancher Hinsicht erreicht ist und Grundlinien hervortreten. Aus der Fülle der Problematik heraus scheint die Tendenz zu einer Systematik sich geltend zu machen, die der Erörterung der Prinzipien wie auch der Untersuchung von Einzelfragen zugute kommen kann. Aber noch läßt sich nicht prophezeien, wie sich die Gestaltung des pädagogischen Kosmos im ganzen, wie in den Teilen vollziehen wird. Große Aufgaben in theoretischer und in praktischer Hinsicht sind der Pädagogik der Gegenwart gestellt, und Lösungen der vielfach komplizierten Probleme können nicht in einem alle geschichtliche Entwicklung mißachtenden Gefühlsüberschwang gefunden werden, sondern nur durch die ernste Arbeit an der Sache.

## Schlußwort

Die historische Betrachtung muß enden in der unmittelbar erlebten Gegenwart. Eine neue Epoche der Geschichte des deutschen Volkes hat begonnen, die auch für die Pädagogik von größter Bedeutung ist. Eine scharfe Kritik und Läuterung setzt ein, am Überlieferten wird das Echte vom Unechten geschieden. Fragen der Pädagogik treten in Verbindung mit Fragen der Staatsethik und der Volksethik. Erziehung und Bildung müssen wieder ein wesentliches Mittel für den Aufbau unseres Volkes werden. Wie Fichte in einer gänzlichen „Veränderung des bisherigen Erziehungswesens“, in einer wahren Persönlichkeitsbildung und Nationalerziehung das einzige Mittel sah, „die deutsche Nation im Dasein zu erhalten“, so hat auch heute die Pädagogik eine wichtige nationale und kulturelle Bedeutung. Mitzuarbeiten an der Bildung des Volkes, das ist mehr denn je Pflicht jedes Einzelnen.

Auf der deutschen Jugend ruht die Hoffnung des deutschen Volkes. Die deutsche Jugend muß eine Bildung empfangen, die der sozial-ethischen Aufgabe unseres Volkes entspricht, sie muß das Bewußtsein ihrer Bedeutung und ihrer Verantwortung für deutsches Volkstum und für deutsche Kultur tief in ihren Geist aufnehmen. So wird sie befähigt werden, in rechter Weise dem Wiederaufbau unseres Vaterlandes zu dienen.



Von demselben Verfasser sind u. a.  
erschienen:

**Das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften.** Halle a. S. 1919, Verlag M. Niemeyer. 24 S.

**Logik, Psychologie und Psychologismus.** Halle a. S. 1920, Verlag M. Niemeyer. VIII, 306 S.

**Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts in ihren Hauptrichtungen und ihren Grundproblemen.** Stuttgart 1922, Verlag F. Enke. VIII, 280 S.

**Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart.** Langensalza 1926, Verlag J. Beltz. 58 S.

**Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht in ihren wichtigsten Problemen** (im „Handbuch für den Geschichtslehrer“, herausgegeben von O. Kende, Bd. 1. Leipzig und Wien 1927, Verlag F. Deuticke).

**Hegel und die Hegelsche Schule.** München 1930, Verlag E. Reinhardt. 491 S.

**Das Leben der Philosophen.** Berlin 1932, Verlag Junker und Dünnhaupt. 253 S.

---

Im Verlag A. W. Zickfeldt, Osterwieck,  
sind erschienen:

**Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart.** 1923. VIII, 217 S. Geh. —.95 RM., geb. 1.50 RM.

**Geschichte der Pädagogik.** 2. Band: Die Pädagogik der Neuzeit von der Renaissance bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. 1928. VIII, 338 S.





